

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Західноукраїнський національний університет**  
**Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій**  
Кафедра освітології і педагогіки

**МАКСИМУК Наталія Іванівна**

**Педагогічний супровід педагогів закладів загальної  
середньої освіти до інноваційної діяльності в системі  
післядипломної освіти/Pedagogical support of teachers  
of general secondary education institutions for  
innovative activities in the postgraduate education  
system**

спеціальність: 011 – Освітні, педагогічні науки  
освітньо-професійна програма – Управління закладами освіти  
Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи

ОСУЗОзм-21

Н. І. Максимук

---

Науковий керівник

д.пед.н., доц. Г. А. Рідкодубська

---

Кваліфікаційну роботу допущено

до захисту:

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ **Л. З. Ребуха**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА КОНЦЕПЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>5</b>
1.1 Теоретичні засади освіти як основа концепції післядипломної педагогічної освіти.....	5
1.2 Особливості післядипломної педагогічної освіти: понятійно-змістовий аспект.....	13
1.3 Реалізація підготовки вчителів у контексті безперервної педагогічної освіти .....	19
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>27</b>
<b>РОЗДІЛ 2. СУПРОВІД ЯК ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЙОГО РЕЗУЛЬТАТИВНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ.....</b>	<b>28</b>
2.1 Супровід як педагогічний феномен.....	28
2.2 Педагогічний супровід інноваційної діяльності педагогів в установах додаткової освіти.....	40
2.3 Експериментальне дослідження педагогічного супроводу інноваційної діяльності педагогів в установах післядипломної освіти .....	50
<b>Висновки до другого розділу.....</b>	<b>55</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>57</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>59</b>

## ВСТУП

В даний час спостерігається підвищений інтерес до проблеми інноваційної діяльності і, відповідно, до проблем підготовки педагогів до такої роботи. Водночас через невирішені шкільні завдання, що стосуються інноваційної роботи та її направленості на підготовку старшокласників до професійної діяльності в майбутньому, різко знизилася роль і значимість освітніх закладів та вчителя у професійному становленні учнів. Це призвело до ситуації неготовності сучасних учителів-предметників надавати кваліфіковану допомогу старшокласникам на етапі їхнього професійного самовизначення. Перехід до особистісно-орієнтованої парадигми освіти та зростаючої необхідності забезпечення якості професійного самовизначення учнів викликали потребу в підготовці педагогів до інноваційного сприяння школярам, від яких великою мірою залежить успішність вибору ними майбутньої професії.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що вирішення завдань, які стоять перед сучасною системою освіти, залежить від рівня професійної кваліфікації педагогічних кадрів, а також їх якісного науково-методичного супроводу в умовах трансформації освіти, особливо якщо цей супровід відбувається в системі післядипломної освіти.

**Мета нашого дослідження** – розкрити особливості супроводу педагогів до інноваційної діяльності у системі підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти.

Для досягнення мети дослідження було сформульовано та вирішено низку **завдань**:

**Об'єкт дослідження** – педагоги закладів загальної середньої освіти

**Предмет дослідження** – супровід педагогів закладів загальної середньої освіти до інноваційної діяльності.

З урахування поставленої мети для вирішення поставлених завдань нами були використані такі взаємодоповнювальні та взаємопов'язані **методи дослідження**: системно-структурний, системно-функціональний, порівняльний та метод моделювання. На доповнення: теоретичні – порівняльний, критичний, логічний аналіз наукової та методичної літератури, офіційної нормативно-

правової документації; синтез, узагальнення, порівняння, моделювання, класифікація – для уточнення та змістовної конкретизації суті проблеми.

**Практичне значення дослідження** полягає у тому, що його висновуючі результати уможливають подальше наукове осмислення педагогічного супроводу педагогів закладів загальної середньої освіти до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти. Результати дослідження дозволяють прогнозувати формувати педагогічний супровід педагогів закладів загальної середньої освіти.

Матеріали дослідження можуть використовуватися в практичній професійній діяльності викладачами ЗВО, управлінцями та методистами закладів освіти усіх ступенів та рівнів.

**Структура й обсяг магістерської роботи.** Наше дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА КОНЦЕПЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

### 1.1 Теоретичні засади освіти як основа концепції післядипломної педагогічної освіти

Концепція, стратегія та технології модернізації системи післядипломної педагогічної освіти визначаються та формуються на перетині глобальних актуальних напрямків розвитку освіти, реагуючи на найбільш гострі виклики часу. Кожне з них окремо, як і всі вони разом, характеризуються особистісною орієнтованістю:

1. Забезпечення безперервності освітньої діяльності ("освіта протягом життя" "lifelong education"), що є динамічний адаптивний процес, регульований професійними, соціальними потребами особистості, фахівця, реалізований переважно на саморегулятивної основі. Закономірно, що цей процес формується на основі особистісних переваг і саме людина є суб'єктом планування, організації та регулювання/управління діяльністю, узгоджуючи її з особистісними актуальними професійними, соціальними, життєвими потребами.

2. Орієнтація на психолого-педагогічні особливості освіти дорослих, які максимально враховують особливості особистісно детермінованої навчальної діяльності, що вже сформувалася, в комплексі успіхів, досягнень і проблем, а також досвіду професійної діяльності, інтегрованої в життєвий простір спеціаліста. Система міжособистісних відносин у структурі навчального процесу формується на кшталт "дорослий-дорослий", а не традиційно як у загальноосвітньому, професійному навчанні "дорослий-дитина". Тому суб'єкт-суб'єктна система міжособистісних відносин у рамках післядипломної освіти є не просто бажаною, як при переході на компетентну парадигму професійної освіти фахівця, а фактично безальтернативною через свою природовідповідність.

3. Спрямованість на інноваційні тенденції розвитку професійної освіти майбутнього фахівця, які адаптуються до системи післядипломної, враховуючи, перш за все, місце у структурі безперервного процесу освітньої діяльності, яку передують професійному навчанню у ЗВО та реальний досвід практичної діяльності. Звідси – цільові пріоритети, структурні, змістовні, отже, і технологічні особливості організації навчання.

4. Специфіка педагогічної освіти полягає в тому, що в принциповому плані її концепція відрізняється від традиційної концепції професійної освіти тим, що освітній процес/навчальна діяльність є одночасно метою та засобом професійного становлення майбутнього вчителя (майбутніх вчителів, які навчають). Крім того, у професії вчителя фактор особистості складно переоцінити, що особливо актуально в процесі переходу на компетентну, особистісно орієнтовану систему освіти в школі, вузі – фактично навчальних закладах усіх типів та рівнів.

Метою даного дослідження є визначення основних підходів та напрямів у теорії та практиці освіти дорослих як методологічної основи концепції післядипломної педагогічної освіти. У рамках перерахованих позицій особливу увагу слід приділити проблемі особливостей освіти дорослих, оскільки, як показують результати дослідження системи післядипломної педагогічної освіти (як і професійної загалом), в інститутах післядипломної освіти переважають підходи, які традиційно склалися у системі професійної освіти у ЗВО. Пояснюється це, передусім, домінуванням традиційного погляду на концепцію "освіти на все життя", а чи не "освіти протягом життя". Саме тому післядипломна освіта перетворилася на формалізоване, значною мірою імітуюче підвищення кваліфікації періодично (раз на п'ять років) через повторення викладачами базисних знань та їх оновлення з огляду на нові тенденції, підходи, технології.

Одним з факторів приведення системи післядипломної освіти у відповідність з об'єктивними весняними викликами, що визначаються характеристиками професії, що постійно розвиваються та оновлюються, потребами педагогів у модернізації своєї професійної діяльності (забезпеченні конкурентоспроможності), є фактор психологічної відповідності освітній

діяльності дорослих. Немає однозначності понятійного апарату: термін означає освіту дорослих (adult education), довічна освіта (lifelong education), перманентна освіта (permanent education), (continuing education), подальша освіта (further education), освіта, що відновлюється (recurrent education), післядипломне навчання (postgraduate education) та ін.

Вводиться спеціальний термін "андрагогі-ка" (від грец. anor, andros - доросла людина, ago – веду), який вперше був використаний викладачем німецької гімназії А. Каппом у 1833 р., вказуючи на те, що головною особливістю навчання дорослих є самоаналіз життєвий досвід.

Складність організації цього процесу, максимально враховуючи психолого-педагогічні особливості освітньої діяльності його суб'єктів, зумовила необхідність появи я андрагогіки як самостійної науки про навчання дорослих (кінець 1960-х рр.). Щодо теоретичних основ андрагогіки як науки, то вони почали цілеспрямовано формуватися у 70-ті роки ХХ ст. та комплексно представлені в роботах М. Ноулза, П. Джарвіса, Р. Сміта та ін., у яких зумовлюється необхідність комплексного дослідження особливостей освіти дорослих та надаються вихідні позиції андрагогічного підходу до навчання, а також андрагогічні моделі навчання.

Зокрема, у роботі американського андрагога М. Ноулза "Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки" (згодом була перейменована "Від педагогіки до андрагогіки"), представлені основні положення андрагогіки як науки, на їх основі – принципи навчально-освітньої діяльності дорослих. Фактично освіта дорослих, на думку М. Ноулза, є основою перманентності освіти людини протягом життя як підготовка компетентних людей, таких, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і чия основна компетенція полягала б у вмінні включитися в постійне самонавчання протягом усієї свого життя [1].

Як зазначають провідні вчені Дж. Деніес, (Daines J) [2], Р. Каффарелла (R. Caffarella), А.П. Грейс (A. Grace), А. Хуберман (A. Huberman), П. Джарвіс (P. Jarvis) [3, 4, 5], М. Knowles, [6], Ш. Мерріам (Sh.B. Merriam) [7], Р. Петерсон (Paterson R.) [8], К. Рогерс (K. Rogers) [9], М. Тайт (M.Tight) [10], Х. Вілтшир (H. Wiltshire) [11] та ін., що займаються проблемою освіти дорослих ("adult

education"), цей науковий напрямок є одним з найбільш проблематичних, дискусійних через неоднозначність понятійного апарату, а також різноманіття концепцій та теорій навчання дорослих, сформованих у рамках різних філософсько-методологічних підходів, особливостей освітніх систем різних країн.

К. Роджерс американський психолог, один із засновників гуманістичної психології, ґрунтувався на принципах природо-сумісності навчання, оскільки, як він обґрунтував, потреба зростання та розвитку властива людині від природи, важливо, щоб на кожному етапі її життєвого шляху вона співвідносилася з особливостями навчальної діяльності. Він виділив передумови успішного навчання, максимально враховуючи вікові та психологічні особливості учнів:

- люди мають природну потенційну можливість навчатися;
- значуще навчання відбувається, якщо учні усвідомлюють актуальність предмета;
- навчання тягне за собою зміни у самоорганізації та самосприйнятті;
- навчання відбувається, коли "я" людини ніщо не загрожує;
- більшість навчання досягається дією;
- відповідальне ставлення учнів до процесу сприяє ефективності навчання;
- навчання, зроблене самим учням, залучає всю особистість;
- самокритика та самооцінка сприяють незалежності, творчості, впевненості у собі;
- соціально-корисне навчання – навчання за збереження відкритості досвіду.

Подані передумови вказують на особистісну орієнтованість освітньої діяльності як домінуючу та системоутворюючу характеристику продуктивного навчання, безвідносно до віку, життєвого етапу людини. Саме суб'єкт позиції тягне за собою процеси, які відповідають за самопрограмування, саморегуляцію навчальної діяльності, встановлення на особистісну самореалізацію в її контексти. І спрямованість на діяльність складову навчання, зокрема наявний індивідуальний досвід кожного сприяє підвищенню мотивації навчання, вибірковості до його змістовних і технологічних можливостей.

Головне, щоб навчання тісно корелювало з індивідуальними потребами людини і усвідомлювалося не як самоціль (формальна необхідність підвищення кваліфікації), бо як реальна, дієва умова підвищення якості життєдіяльності (професійної як її значимої складової). Тому кожен наступний процес навчання супроводжується інтенсифікацією активності позиції у навчальній діяльності, нарощуючи показників його як суб'єкта.

Розвиток андрагогіки у вітчизняній науці теж має свою історію, і знайшло системне відображення особливостей теорії та практики навчання дорослих у концепції позашкільної освіти. Необхідність вивчення процесу навчання людини безвідносно до тимчасових кордонів, також враховуючи особливості навчання дорослого населення, яке відрізняється від найбільш вивченої шкільної системи. Проблема у тому, що технології шкільного навчання традиційно екстраполують інші, не враховуючи психолого-педагогічні особливості реалізації для різних суб'єктів. Головну увагу вчений зосереджує на позашкільній освіті як значний компонент безперервної освіти людини.

Нині освіту дорослих з виховання людини протягом усього її життя називають антропедагогікою (від грец. *Antropos* – людина, *ago* – веду), включаючи всі періоди виховання людини, здобуття знань, удосконалення в межах її життєвого шляху.

Фактично "андрагогіка" у вітчизняній науці бере свій початок з 1990 року, ґрунтуючись на основних положеннях навчання дорослих:

- самостійність у навчальній діяльності;
- спільна робота з планування, реалізації, оцінки навчально-освітнього процесу;
- досвід слухача як із джерел навчання;
- індивідуалізація навчання з орієнтуванням на освітні потреби, цілі навчання з урахуванням рівня підготовки, професійного досвіду, психологічних та когнітивних особливостей особи, що навчається;
- системність навчання;
- застосування отриманих під час навчання знань, умінь, навичок безпосередньо в практичній діяльності [12, с. 41].

Грунтуючись на специфічних особливостях дорослих, які радикально відрізняють їх від недорослих, він визначає теоретичні позиції вдосконалення навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти: тому, хто навчається:

- належить провідна роль у процесі навчання (бо він той хто навчається, а не той, кого вчать);

- дорослий, який навчається, прагне самореалізації, самостійності, самоврядування та визнає себе таким;

- дорослий, що навчається, має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливий елемент навчання для самої людини, так і для її колег;

- доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми у досягненні конкретної мети;

- дорослий, який навчається, розраховує на швидке використання набутих у ході навчання вмінь, навичок, знань, особистісних якостей;

- навчальна діяльність дорослого, який навчається, значною мірою залежить від часу, простору, професійних, соціальних факторів, які обмежують або спонукають до процесу навчання;

- процес навчання дорослої людини організовано у вигляді спільної діяльності того, хто навчається і хто навчає на всіх його етапах: діагностики, планування, створення умов, реалізації, оцінки та корекції [13, с. 96].

Виходячи із заданих теоретичних позицій навчання дорослих, педагогічна післядипломна освіта в сучасних умовах інтенсифікації його особистісної спрямованості стосується: позиції педагога як суб'єкта навчання, актуалізації його провідної ролі, посилення питомої ваги саморегулятивних процесів, забезпечення практико-орієнтованості навчання, його кореляції з реальним досвідом власний.

Як стверджують науковці, найважливішою умовою забезпечення результативності післядипломної педагогічної освіти слугує – сприяння розвитку та збагаченню кожної особистості, тобто просування з однієї стадії розвитку на іншу шляхом створення сприятливого клімату, гуманної атмосфери у процесі навчання. Наявність атмосфери націлює на ефективне навчання, є

одним з головних елементів андрагогічного планування освітнього процесу на відміну від традиційного навчання, де цим проблемам приділялася незначна увага [14. с. 216–219].

Акцентування уваги створення сприятливого клімату, гуманної атмосфери у процесі навчання правомірно, оскільки є закономірною передумовою особистісно-орієнтованого навчання всіх рівнів. Щодо андрагогічного планування освітнього процесу, важливим є розуміння дорослого як суб'єкта навчання, в якому домінуватиме підхід особистісно значущих переваг, у тому числі професійних, а також уже сформовані алгоритми організації навчального процесу, починаючи з мети, закінчуючи визначенням його результативності.

З позиції особистісної орієнтованості післядипломної освіти, важливим видається аналіз десяти основних компетенцій, виділених науковцями і згрупованих відповідно домінуючими функціями:

1) компетенції, що належать до самої людини як до особистості, суб'єкта діяльності, спілкування: компетенції ціннісно-сислової орієнтації, громадянськості та самовдосконалення, інтеграції, здоров'язбереження;

2) компетенції, що належать до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери: компетенції соціальної взаємодії, компетенції у спілкуванні;

3) компетенції, які стосуються діяльності: компетенції пізнавальної діяльності, компетенції діяльності, інформаційних технологій.

Дані компетенції проявляються у поведінці та діяльності людини, стаючи її особистісними якостями [15, с. 34–42].

Аналіз свідчить про те, що системоутворюючими є компетенції, центровані безпосередньо на особистості суб'єкта діяльності, суб'єкта навчання, вони позиціонуються в широкому контексті і пов'язані з сенсотворчими життєвими цінностями та смислами, пов'язаними із самоактуалізацією та самореалізацією в особистісно значущому життєвому просторі.

Друга група компетенцій має соціальну детермінованість і відповідає за соціальну адаптацію, інтеграцію особистості в соціум на основі взаємодії людини та соціальної сфери у широкому розумінні, а також комунікації як основних її механізмів. І лише активізація цих груп компетенцій визначає дієву платформу на формування компетенцій, безпосередньо з професійною

діяльністю, зокрема. Причому, акцентування уваги на компетенціях пізнавальної діяльності свідчить про те, що розвиток діяльності передбачає не лише поповнення знань щодо його змісту та технологій, а й розвиток компетенцій, що належать до вміння навчатися, ефективно займатися освітою/самоосвітою, використовуючи інформаційні технології.

Особистісна орієнтованість цих груп компетенцій, як стверджує вчені є центральною, оскільки вони мають метапредметну природу, бо не належать до конкретних навчальних дисциплін, продукуються безпосередньо суб'єктами навчання і відповідно "...проявляються в поведінці та діяльності людини, стаючи її особистісними якостями".

Принципова різниця освіти дорослих, крім психологічних чинників, у тому, що він відповідає за початкове накопичення базових, професійно значимих знань і умінь, а й за розвиток своєї практичної діяльності, модернізацію вже існуючого досвіду.

У таких умовах значення особистісної орієнтованості освіти значно збільшується, оскільки актуалізація досвіду, як і в системі особистісно-орієнтованого навчання студентів, стає не бажаним процесом (особистісно-орієнтоване навчання реалізується через взаємодію навчального досвіду учня.

Науковий інтерес становлять роботи, присвячені навчанню дорослих з позиції їхніх взаємин із практичною діяльністю. Так, досліджуються психолого-педагогічні особливості протиріч між навчальною діяльністю дорослого та його професійною діяльністю, зокрема між:

- абстрактним у навчальній темі та реальною практичною діяльністю;
- цілісністю змісту професійної діяльності та оволодіння нею слухачем за допомогою комплексу навчальних предметів;
- формою суспільного існування професійної діяльності, колективної праці та індивідуальною формою її присвоєння слухачами;
- трудовою діяльністю спеціаліста на рівні творчого мислення та соціальної активності та опорою у навчанні на сприйняття, увагу, пам'ять;
- пасивною позицією слухача та активною, ініціативною позицією фахівця;

– зверненням змісту навчально-освітньої діяльності до минулого соціального досвіду та орієнтацією слухача на утримання у майбутньому професійної діяльності. [16, с. 23]

Аналіз виділених вченими протиріч свідчить, передусім, у тому, що головне невідповідність систем (освітньої та професійної) перебуває у площині невідповідності активної позиції спеціаліста як суб'єкта професійної діяльності та пасивної позиції слухача як об'єкта навчальної. Причина в тому, що в систему післядипломної освіти закладена традиційна модель інформаційно-репродуктивної освіти ("опора в навчанні на сприйняття, увага, пам'ять"), яка й нині є домінуючою, апріорі проектуючи пасивну позицію слухача, яка мало асоціюється з її особистісно-орієнтованими потребами реальної практики.

Отож, нині спостерігається традиційний розрив між теорією та практикою, в рамках якого традиційно навчальна інформація представлена переважно абстрактними істинами, які не сприймаються слухачами як реальні фактори, умови підвищення ефективності своєї професійної діяльності.

## **1.2 Особливості післядипломної педагогічної освіти: понятійно-змістовий аспект**

Проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти викладачів різнопрофільної підготовки в середній професійній освіті актуалізувалися у зв'язку з модернізацією всієї системи освіти, що обумовлена широкомасштабними структурними змінами в соціально-економічній сфері сучасного суспільства. У зв'язку з цими процесами актуалізувалася проблема професійної перепідготовки педагогічних кадрів установ середньої професійної освіти та розробка спеціальних освітніх програм для їх навчання, вирішення цієї проблеми дозволить подолати протиріччя між соціально-економічною потребою сучасного етапу розвитку суспільства у соціально-мобільних педагогічних кадрах закладів загальної середньої освіти, готових до якісної зміни змісту своєї праці та відсутністю розроблених у теорії та практиці післядипломної освіти цілісної системи змісту, форм та технологій задоволення даної суспільно значущої потреби та гнучкого їх поєднання.

Для вирішення даної суперечності виникла потреба проведення теоретичного дослідження понятійно-змістових аспектів післядипломної педагогічної освіти викладачів, що дозволить виявити науково-теоретичні підходи до розробки змісту післядипломної педагогічної освіти викладачів різнопрофільної підготовки закладів загальної середньої освіти.

Глобальний перехід країни до високотехнологічного виробництва пред'явив принципово інші вимоги до якості професійної підготовки фахівців всім сфер життєдіяльності суспільства та її змісту. Завдання, які стоять перед системою освіти, стали активно реалізовувати структурно-змістовні зміни в установах закладів загальної середньої освіти. Так, зокрема, з'явилися інноваційні освітні установи, такі як: багатопрофільні, багаторівневі коледжі, що відповідають потребам територіально-галузевого призначення, реалізуються Державні освітні стандарти, засновані на компетентнісному підході до навчання та його результатів. Крім цього, найважливішим фактором розвитку суспільства стає його глобальна інформатизація, яка зумовила необхідність досягнення вищого рівня ефективності системи передачі знань, відповідно інтенсивного використання нових інформаційних та телекомунікаційних технологій для підвищення якості реалізації освітніх програм. Як наслідок за зазначених обставин відбувається зміна ролі викладачів установ закладів загальної середньої освіти.

В даний час вчителю потрібно окрім високого рівня професійної компетентності у своїй предметній сфері бути готовим до діяльності в нових організаційно-педагогічних умовах освітнього процесу на основі активної самостійної розробки та застосування методів та ресурсних матеріалів як у галузі інформаційних технологій, так і в галузі застосування досягнень загальної та професійної педагогіки. Процеси модернізації зажадали змінити функціонал викладача закладів загальної середньої освіти за рахунок розширення частки дослідницької, технологічної, консультативної, виховної складових у його діяльності при організації освітнього процесу незалежно від предметної галузі.

Мабуть слід погодитися із твердженням науковців, що досліджували проблеми професійного та особистісного розвитку педагогів закладів загальної середньої освіти. Вони зазначають, що будь-які перетворення, реформи та

інновації, якщо вони претендують на успішну реалізацію та реальну підтримку у сфері освіти, повинні починатися з системи випередження реформ та інновацій педагогічної освіти з підготовки майбутніх педагогів, а особливо в екстремальних та невідкладних випадках – з перепідготовки педагогів, які вже навчають [5, с. 4]. Йдеться сьогодні і про ту категорію викладачів закладів загальної середньої освіти, які мають базову педагогічну освіту, та про педагогів, залучених до викладацької діяльності з інших сфер життєдіяльності суспільства із своєчасного підвищення кваліфікації чи професійної перепідготовки.

Ця категорія педагогічних кадрів потребує системної педагогічної освіти у межах післядипломної освіти. Післядипломна професійна освіта нині перетворюється на динамічно-розвиваючу системи освіти. Однією з причин активного розвитку цього виду професійного навчання дослідники цих процесів називають зростання соціальної динаміки, який все частіше призводить до необхідності зміни професії та галузі діяльності, що визначається здобутою базовою вищою освітою.

Як правило, у науковій літературі, так само як і в офіційних документах, використовується термін «додаткова освіта», проте ряд дослідників вважають, що поняття "додаткове" означає щось необов'язкове, незначне, і використовують термін "післядипломна" освіта. Приймаючи позицію інших авторів, слід подолати деякі смислові різночитання та неточності, які протягом останніх десятиліть існують як у нормативних документах, так і в науковій літературі. У вітчизняній педагогічній науці термінологічний аспект проблеми, що цікавить нас, досить глибоко і всебічно досліджувався в роботах, присвячених післядипломній професійній педагогічній освіті різних категорій педагогічних кадрів. Так, проводиться термінологічний аналіз словосполучення «система післядипломної професійної педагогічної освіти» з метою визначення базисної та інваріантної складової педагогічної підготовки викладачів сфери післядипломної педагогічної освіти (2008) [4].

Водночас аналізується понятійний апарат з педагогіки професійної перепідготовки, використовуючи словосполучення «післявузівський етап безперервної педагогічної освіти», розробляється інструментальна модель дистанційного навчання в умовах додаткової професійної освіти для педагогів,

які освоюють новий вид професійної діяльності: соціальний педагог чи педагог-психолог (2003) [9].

Аналізуючи актуальні проблеми професійної перепідготовки сучасних фахівців, науковці використовують рівнозначно два поняття – «післядипломну освіту» та «додаткову освіту» (2012) [6]. Для нашого дослідження, метою якого є розкриття сутності та змісту післядипломної педагогічної освіти викладачів у закладах загальної середньої освіти незалежно від їхньої профільної підготовки, уточнення понятійного апарату необхідне для визначення змістового наповнення, яке дозволить визначити зміст педагогічної підготовки даної категорії педагогічних кадрів.

Певну ясність у це питання дозволяє внести трактування поняття «додаткова професійна освіта», де розкриваємо зміст поняття. Допускаємо, що отримання додаткової професійної освіти можуть особи, які мають середню професійну та (або) вищу освіту, а також особи, які здобувають середню професійну та (або) вищу освіту [10]. Слід уточнити, що диплом про професійну перепідготовку можна отримати, лише маючи диплом про середню або вищу освіту.

Таким чином, можна зробити висновок, що стосовно нашого дослідження «додаткову професійну освіту» можна трактувати як післядипломну професійну педагогічну освіту, оскільки завдання програми професійної перепідготовки, спрямоване на здобуття компетенції, необхідної для виконання нового виду професійної діяльності, набуття нової кваліфікації [10], то у змісті післядипломної педагогічної освіти вчителів закладів загальної середньої освіти, незалежно від їх профільної підготовки, має бути відображено освоєння знань, умінь та навичок, які забезпечать формування всіх видів професійної компетентності, які визначаються ідеальною компетентною моделлю викладача закладів загальної середньої освіти.

Аналіз робіт вітчизняних вчених з проблематики компетентнісного підходу в парадигмі професійної освіти дозволяє стверджувати, що етимологія термінів «компетенція», «компетентність», «компетентний» вивчена досить докладно. Досить зазначити, що останніми роками вже встоялася перспективна думка щодо розмежування понять «компетенція» і «компетентність» на підставі:

задане – освоєне, потенційне – актуальне, когнітивне – особистісне. Так, якщо компетенція задає коло призначень, обов'язків, ролей, комплекс завдань, які мають вирішуватись, то компетентність – це оволодіння відповідної компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї та предмету діяльності. Отже, компетенція – це заданий зміст компетентності, який необхідно освоїти, щоб бути компетентним [1]. Практично одночасно з науковою розробкою понятійного апарату компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці стали розроблятися компетентні моделі вчителя. В результаті було розроблено професійний стандарт педагогічної діяльності вчителя, в якому як критерії оцінки рівня кваліфікації використовуються базові компетенції:

- компетентність у сфері особистісних якостей;
- компетентність у цілепокладанні;
- компетентність у мотивуванні учнів;
- компетентність у розробці програми педагогічної діяльності;
- компетентність у сфері інформаційної основи діяльності;
- компетентність у створенні педагогічної діяльності (уміння встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини, вміння організувати навчальну (виховну) діяльність, вміння реалізувати педагогічне оцінювання).

Ці вимоги стандарту лягли в основу атестації педагогічних працівників з метою встановлення відповідності кваліфікаційним вимогам до кваліфікаційних категорій. Процедура проведення атестації регламентується нормативними документами та Порядком атестації педагогічних працівників.

Для викладачів різнопрофільної підготовки, на думку ряду дослідників, системоутворюючим фактором у структурній моделі є професійно-педагогічна компетентність. Професійна компетентність розуміється як комплекс спеціальних знань, умінь, навичок, що відповідають вимогам професії особистісних якостей, спрямованих на отримання суспільно корисного результату, досягнення якого відбувається внаслідок особистісного самоврядування. Педагогічний професіоналізм з погляду акмеологічного підходу сприймається як комплекс стійких властивостей суб'єкта, які забезпечують високу продуктивність педагогічної діяльності, її гуманістичну

спрямованість [3]. Саме професійно-педагогічна компетентність викладачів закладів загальної середньої освіти стає необхідною умовою їх успішної професійної діяльності, фактором реалізації потенційних можливостей педагогів, підвищує їхню соціально-професійну мобільність, оскільки вчитель не тільки не викладає окремий навчальний предмет, але повинен освоювати зміст професійного навчання за цілою групою чи напрямів, наприклад, професій економічного профілю. Крім цього, у моделі педагога повинні знайти своє місце два напрями професійного розвитку: психолого-педагогічний та виробничо-технологічний (прикладний). Вчитель закладу загальної середньої освіти незалежно від профільної підготовки, повинен мати компетенції у виробничо-технологічній галузі і в той же час йому необхідно використовувати найбільш ефективні методи навчання, чітко формулювати навчальні завдання, забезпечувати випереджальний характер навчання, розуміти значущість своєї професійної діяльності та ступінь відповідальності за результати своєї праці [2].

Отже, можна зробити висновок про те, що компетентна модель викладача закладів загальної середньої освіти незалежно від професійної підготовки повинна гармонійно інтегрувати особисті якості педагога та професійно обумовлені компетенції. Розробка компетентнісної моделі вчителя дозволяє визначити зміст базової та варіативної частини післядипломної педагогічної освіти у межах додаткової професійної освіти, яка дозволяє здійснити системну підготовку відповідно до вимог державних документів та врахування специфіки реальної освітньої ситуації.

### **1.3 Реалізація підготовки вчителів у контексті безперервної педагогічної освіти**

В даний час структура вищої освіти в Європі реалізується в системі Європейського простору вищої освіти (з 2010 р.), заснованої на положеннях Болонської декларації (1999). Створення Європейського простору вищої освіти – це одна з найважливіших змін історії освіти Європи.

До ухвалення Болонської декларації система європейської вищої освіти відрізнялася варіативністю структури, проте багато систем мали загальний ступінь магістра (або її національний еквівалент) приблизно після п'яти років навчання. Цей рівень присуджувався після єдиної комплексної програми навчання або після завершення двох циклів навчання різної довжини (наприклад, 4+1 або 3+2), що розрізнялося як між країнами, так і всередині [22].

Також ще до її прийняття в окремих країнах Європи було запроваджено дворівневу програму підготовки бакалавра та магістра, а в Чехії, Данії, Фінляндії, Ісландії, Ірландії, Словаччині, Великій Британії та на Мальті вже існував ступінь бакалавра. Отже, Болонський процес не винайшов концепцію ступенів, а розширив її [22].

Початком єдиної уніфікації в контексті безперервної європейської освіти можна вважати ухвалення Сорбонської декларації (1998 р.) Францією, Німеччиною, Італією та Великобританією, на якій було проголошено створення дворівневої системи, що складається з бакалаврату як першого випускного рівня вищої освіти, по закінченню якого передбачалося два типи:

- більш короткий до ступеня магістра,
- довший, що веде до докторського ступеня.

Також передбачалося створення кредитної системи, щоб забезпечити мобільність студентів [21, 22].

Це започаткувало створення Європейського простору вищої освіти, було визначено потребу в уніфікації ступенів та систем вищої освіти як однієї з найважливіших цілей. Затверджено дворівневу систему з першим рівнем бакалаврату тривалістю не менше трьох років, на основі якого другий рівень веде до отримання ступеня магістра або доктора, також представлено додаток до диплома європейського зразка [22].

На конференції в Празі (2001) відзначалося введення дворівневої системи у більшості країн Європи, але тривалість та цілі двох рівнів значно різнилися. У рамках бакалавра загальноприйнятим було навчання протягом 3 або 4 років з тенденцією до 3-річних програм, а сам ступінь бакалавра часто розглядався як проміжна кваліфікація. Також конференції було визначено створення кредитної системи навчання [22].

На конференції в Берліні (2003) найважливішим нововведенням було включення докторантури як третій рівень освіти і також визначено, що ступеня першого рівня мають надавати доступ до програм другого рівня, а ступеня другого рівня давати доступ до докторантури. Також на конференції Україна приєдналася до Болонської декларації [22], підтвердивши загалом перехід на дворівневу модель вищої освіти (що було реалізовано після перехідного періоду з 1 січня 2011 р.).

Бакалаврат (4 роки навчання) розглядається як перший рівень вищої освіти, а магістратура (1,4/1,9 роки навчання) – як другий, еквівалентом якого є рівень спеціалітета [19], що зберігається на деяких програмах (з терміном навчання 5-6 років, що може відповідати італійському рівню (*laurea specialistica*). Однак лише з включенням аспірантури як рівня підготовки кадрів вищої кваліфікації до системи вищої освіти [19] з 1 вересня 2013 року можна говорити про трирівневу модель безперервної педагогічної освіти.

На конференції в Бергені (2005) зазначалося, що дворівневу систему (бакалаврату та магістратури) вищої освіти впроваджено в широких масштабах [22] та уніфіковано у формі отримання єдиного додатку до диплому, системи залікових одиниць, отримання певних кредитів, докторантура як третій рівень також включала всі складові, але передусім мала на увазі як дослідницька підготовка [22].

Дійсно, зміни у структурі вищої освіти торкнулися великої кількості програм підготовки, і кожна модель має свої переваги та недоліки, проте до переваг дворівневої системи можна віднести велику варіативність індивідуального освітнього маршруту (через вибір напрямку підготовки та профілю бакалаврату, магістратури) [16]. Наприклад, випускник непедагогічного бакалаврату, закінчивши програму навчання в магістратурі з педагогічної освіти, може працювати вчителем чи викладачем у системі середньої чи професійної освіти [13].

Крім цього, торкаючись структури підготовки педагогічних кадрів в даний час, не можна не відзначити, що педагогічна освіта відрізняється варіативністю структури та відповідає положенням безперервної освіти [4], що забезпечується професійною підготовкою на всіх трьох рівнях (бакалаврат, магістратура,

аспірантура) [21], однак у рамках даної системи існує по-різному вид варіантів підготовки, зумовлених своєрідністю національних освітніх систем [11].

Розглянемо моделі [16, 21, 22] здобуття вищої педагогічної освіти в умовах трирівневої системи. У першій моделі всі освітні програми з підготовки вчителів реалізуються на рівні бакалаврату (4 роки), у другій моделі – лише на рівні магістратури (не менше 5, 5 років); третя модель є комбінованою: частина освітніх програм з підготовки вчителів реалізується лише на рівні бакалаврату, а частина – лише на рівні магістратури (магістратура спрямована на поглиблену підготовку і можливість працювати у вищій школі).

Однак для першої моделі навчання (за програмами педагогічного бакалаврату) є тенденція до переходу на другу модель (до здобуття ступеня магістра). Європейський комітет профспілок освітян зазначає, що у більшості європейських країн підготовка вчителів середньої школи займає 5 років і поступово переміщається на магістерський рівень. Передбачається, що програми магістратури можуть бути спрямовані на індивідуальний професійний розвиток педагога [11] та його безперервну освіту.

Отже, Болонська модель вищої освіти у вигляді трирівневої моделі професійного навчання стосовно педагогічної сфери може бути частиною безперервної освіти (наскрізними педагогічними навичками), в якій підвищення якості підготовки вчителів є її складовою [7], ключова увага заснована на компетентнісному підході. У рамках цього підходу професійну підготовку вчителя складає система певних компетенцій, які формуються, актуалізуються та активізуються у діяльності у міру виникнення важливих проблем [14].

Система підготовки вчителя для середньої освіти нашої країни в порівнянні з Німеччиною, Італією, Францією, Польщею, Великою Британією та США, відзначається основними особливостями вищої освіти. Систематизація структури вищої педагогічної освіти в наведених країнах показує загальну тенденцію підготовки педагога у схемі «базове навчання – спеціальна підготовка – педагогічна практика молодого фахівця», де під базовою підготовкою розуміється навчання (як правило, в бакалавріаті), під спеціальною підготовкою – проходження післядипломної навчання, а під педагогічною практикою –

отримання права працювати учителем. Однак у кожній країні є свої національні особливості.

Аналіз основних джерел з тематики цього дослідження [1-4, 6-11, 14, 17, 20-23] визначає безліч різних особливостей у системі підготовки вчителя-предметника. Однак загальним є формування певних компетенцій – знань, умінь та навичок з профільного предмета, необхідних для допуску до початку педагогічної діяльності.

Розглянемо особливості підготовки вчителя. Як зазначено вище, програми педагогічної освіти за дворівневою моделлю реалізуються після перехідного періоду з 2011 року. Підготовка вчителя-предметника здійснюється переважно у вишах (за програмами педагогічного бакалаврату та магістратури) відповідно до затверджених державних стандартів, проте проміжним варіантом є здобуття середньої педагогічної освіти з проходженням додаткового навчання (програми професійної підготовки) [13], тобто «підготовка вчителів включена як до системи середньої професійної освіти, так і вищої освіти» [1]. Загалом кваліфікаційний стандарт визначає для вчителя головним критерієм вищу освіту, не уточнюючи її рівень, проте на практиці для здійснення викладацької діяльності в установах середньої та професійної освіти найчастіше потрібен диплом магістра [6], що може бути пояснено тривалою традицією безперервної підготовки вчителів протягом 4 років (сучасний рівень фахівця).

У деяких випадках здобуття професії вчителя можливе на базі вищої освіти в інститутах, на факультетах та відділеннях протягом 1-3 років [14], також на базі середньої професійної або вищої освіти можливе здобуття диплома про професійну перепідготовку [18, 19], за якою структура навчання є уніфікованою відповідно до певної програми.

Здобуття диплома означає достатню умову для роботи в школі [6] та отримання статусу молодого фахівця на перші 3 роки роботи. Надалі вчитель проходить атестацію на відповідність займаній посаді терміном 5 років [12], чи може подати на присвоєння першої, а далі й вищої категорії (з терміном дії 5 років), які встановлюються за затвердженими критеріями і зберігаються протягом усього терміну дії [12]. Статус молодого фахівця отримує вчитель

віком до 30-35 років і до 3 років педагогічного стажу, після закінчення навчання у ЗВО. Також професійне становлення підтримується курсами підвищення кваліфікації, майстер-класами, семінарами та вебінарами для освітян, вивченням методичної літератури.

Підготовка вчителя-предметника у Німеччині розробляється на регіональному рівні, так як «управління системою освіти перебуває в компетенції федеральних земель, при цьому «для отримання кваліфікації вчителя і права викладацької діяльності передбачається складання двох державних іспитів» [8], через це не існує єдиної моделі навчання. Проте в даний час підготовка вчителів реалізується згідно з системою рівня навчання як частини безперервної освіти, але присудження ступенів бакалавра і магістра повністю є компетенцією університетів [9].

Загальною особливістю підготовки вчителів Німеччини у всіх землях є два обов'язкові етапи [5, 7].

– Перший етап – навчання в університеті (вищій педагогічній школі, на рівні бакалаврату або магістратури протягом 3-5 років), яке «завершується складанням державного іспиту (або кваліфікаційної роботи), що надає право на проходження стажування в школі та включає наукову роботу, самостійні домашні письмові роботи та усні іспити» [2, 7], протягом якого оцінюються предметно-наукові та науково-педагогічні знання [7].

– Другий етап навчання – референдаріат (стажування або післядипломна педагогічна практика) [2, 3, 7, 10] протягом 1,5-2 років, що включає участь в освітніх семінарах, самостійне проведення уроків і завершується другим державним іспитом, на якому оцінюються професійно-практичні вміння [21] та який є передумовою для визнання придатності претендента до виконання ним педагогічної діяльності у регіоні [2].

Після складання другого державного іспиту та прийняття на роботу для вчителя встановлюється випробувальний термін не менше 2,5 років, протягом якого його робота контролюється, оцінюється виконання ним усіх покладених на нього обов'язків [7]. Подальше підвищення кваліфікації німецьких вчителів організовується в інститутах підвищення кваліфікації на регіональному рівні у різний спосіб [6].

Підготовка вчителя-предметника в Італії в даний час реалізується в контексті рівневого навчання, але її особливістю є також наявність двох етапів: університетського (на рівнях бакалаврату та магістратури) та післядипломного. Перший етап – навчання в університеті на рівні laurea, що відповідає бакалавріату, протягом 3 років та протягом 2 років – на рівні laurea magistrale, відповідному магістратурі. Одержання рівня laurea magistrale дає доступ до вступу на другий етап – програму підготовки FIT (протягом 3 років), яка спрямована на формування системи педагогічних знань майбутніх вчителів та оцінку професійно-практичних умінь [23].

Підготовка вчителя-предметника у Франції у першому випадку включає два обов'язкові етапи. Перший етап – навчання в університеті протягом 3-4 років та здобуття рівня licenci (відповідає бакалаврату), закінчення якого відкриває доступ до другого етапу – інституту підготовки вчителів (I.U.F.M., Institut Universitaire de Formation des Maîtres) з терміном навчання 2 роки (отримання рівня магістра), основним завданням якого є практична підготовка майбутнього педагога в коледжах та ліцеях та теоретична підготовка з педагогіки. Завершується навчання складанням іспиту на звання «сертіфіє», а також є можливість складання іспиту, що передбачає глибшу наукову підготовку [15]. Також можливий і другий випадок здобуття педагогічної освіти: навчання в державній вищій педагогічній школі протягом 4-5 років, що готує як до викладання, так і до фундаментальних або прикладних досліджень [15] з здобуттям рівнів бакалавра, магістра, шкільного диплома, доктора освіти. Також випускники вищих шкіл можуть скласти іспит на звання [15] та отримати право на подальшу педагогічну практику.

Підготовка вчителя-предметника у Польщі здійснюється відповідно до державного стандарту за дворівневою моделлю бакалаврату та магістратури; перший рівень (бакалаврат) вважається рівнем професійної освіти і дає право випускнику працювати відповідно до присвоєної кваліфікації, тобто бакалавр педагогіки – це вже вчитель, а подальше навчання в магістратурі спрямоване на розширення спеціального знання та умінь [17].

Великобританія була однією з перших країн, що прийняли Болонську систему вищої освіти [13], і підготовка вчителя-предметника здійснюється на

кожному рівні, всередині кожного з яких передбачаються різні кваліфікації [1]. У системі підготовки майбутніх учителів виділяються бакалаврат та магістратура. Початкова педагогічна освіта починається у педагогічному коледжі чи університеті, де відбувається оволодіння професією [6].

Можна виділити два шляхи досягнення професії педагога. У першому випадку (практичний шлях) навчання протягом 3 років веде до першого ступеня бакалавра освіти [14], яка з 1995 року не дає права викладання в середній школі [16]. Для отримання такого права необхідно мати університетський ступінь бакалавра, а потім пройти спеціальний курс педагогічної підготовки протягом 1 року [14], в результаті якого набувається «статус кваліфікованого вчителя» та сертифікат з педагогіки [16]. У другому випадку (дослідницький шлях) це досягнення ступеня магістра освіти (не менше 4 років навчання) або здобуття професійного ступеня доктора освіти (не менше 6 років навчання).

Після отримання права на роботу вчителем входження молодих педагогів у професію проводиться під керівництвом досвідченіших вчителів (у системі наставництва) за п'ятирівневою моделлю: «новачок – просунутий молодий вчитель – фахівець – знавець – експерт» [6].

Підготовка вчителя-предметника США слідує європейській моделі, але з національними особливостями. Є три рівні освіти: бакалаврат (4 роки навчання), магістратура (2 роки навчання) та докторантура (не менше 3-4 років навчання). В американській моделі бакалаврат розглядається як базова вища освіта і дає право прямого вступу до професійної або дослідницької докторантури (на 3-4 роки). Програма дослідницької докторантури може включати програму магістратури (у перші 2 роки). Однак цей шлях орієнтований насамперед на дослідження [16]. Вступ до професійної докторантури на доктора освіти орієнтовано переважно на педагогічну діяльність у вищій школі. Альтернативним шляхом для американського вчителя є навчання з отриманням проміжного ступеня фахівця з освіти [20], спрямоване насамперед на педагогічну діяльність у середній освіті.

Отже, навчання вчителя США також є багаторівневим процесом з яскраво вираженою специфікою. Закінчення бакалаврату дає право на роботу вчителем лише після проходження сертифікації, яка може бути двох видів:

- стандартна. Забезпечується педагогічними факультетами коледжів та університетів

- альтернативна. Пропонується у тих випадках, коли кандидат у вчителі має ступінь бакалавра, відмінний від бакалавра в галузі освіти чи педагогіки [5]. Після успішного її проходження видається тимчасовий сертифікат на 4 роки, який може бути конвертований у професійний сертифікат, що видається на 8 років. Після цього можливі два варіанти: отримання постійного сертифіката чи професійної ліцензії п'ять років [5, 16]. Проте 1996 року Національна комісія з питань навчання встановила, що ступінь магістра є мінімальним ступенем отримання постійної ліцензії [16].

Отже, в результаті викладеного відзначається загальна єдність системи вищої педагогічної освіти в частині підготовки педагогів, але з національними особливостями, які не завжди порівнюються. В таких умовах система трирівневої освіти сприймається як наскрізна технологія розвитку професійних компетенцій: їх вдосконалення і поглиблення як наскрізних педагогічних навичок. У разі підготовки вчителя для системи середньої освіти базовим є рівень бакалаврату, у якому закладаються основи професійних знань. Зазначається подальша двоїстість професійної траєкторії за результатами дослідження: у першому випадку, бакалаврат дає право на педагогічну діяльність без обмежень, а в другому потрібна додаткова професійна підготовка або ліцензування діяльності. Подальшою траєкторією професійного розвитку є отримання більш високого рівня професійної освіти (академічний шлях), або професійний розвиток (семінари, практикуми, підвищення кваліфікації, перепідготовка; практичний шлях).

В результаті розгляду особливостей навчання майбутніх вчителів на прикладі окремих країн, сформульовано положення про включення всіх етапів навчання та професійної діяльності в єдину систему безперервної професійної освіти та досягнення необхідних педагогічних умов як наскрізної педагогічної технології професійного розвитку, наскрізних педагогічних навичок у частині

розвитку всіх педагогічних їх компонентів: педагогічного, методичного, проектного та науково-дослідного.

Сформулюємо загальну систему: «базове навчання (бакалаврат, іноді + магістратура) + професійна підготовка (це частина навчання чи окрема частина) + професійний розвиток = безперервна педагогічна освіта (як наскрізна технологія)», де всі здобуті навички є наскрізними педагогічними навичками, де така система може бути прийнята як єдина безперервна (наскрізна) педагогічна освіта.

### **Висновки до першого розділу**

1. Торкаючись структури підготовки педагогічних кадрів в даний час, не можна не відзначити, що педагогічна освіта відрізняється варіативністю структури та відповідає положенням безперервної освіти, що забезпечується професійною підготовкою на всіх трьох рівнях (бакалаврат, магістратура, аспірантура), однак у рамках даної системи існує по-різному вид варіантів підготовки, зумовлених своєрідністю національних освітніх систем.

2. В результаті розгляду особливостей навчання майбутніх вчителів на прикладі окремих країн, сформульовано положення про включення всіх етапів навчання та професійної діяльності в єдину систему безперервної професійної освіти та досягнення необхідних педагогічних умов як наскрізної педагогічної технології професійного розвитку, наскрізних педагогічних навичок у частині розвитку всіх педагогічних їх компонентів: педагогічного, методичного, проектного та науково-дослідного.

## РОЗДІЛ 2

### СУПРОВІД ЯК ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЙОГО РЕЗУЛЬТАТИВНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ

#### 2.1 Супровід як педагогічний феномен

Сучасна методологія науки стверджує, що вивчення будь-якого явища є логічним процесом. Як специфічний вид діяльності людини, що перебуває у поруч із ким чи чимось і потребує надання необхідної допомоги, супровід має досить тривалу історію. З давніх-давен при вирішенні певних життєвих проблем люди зверталися до супроводу. Активно використовувався супровід вантажів, юридичний супровід, медичний супровід хворих, інженерний супровід будівництва, супровід пересування людини, супровід виробничо-технологічних процесів, тренерський супровід у спорті та ін.

В історії освіти також є зразки здійснення педагогічного супроводу. Наприклад, тьюторське, яке виникло близько дев'яти століть тому і набуло поширення спочатку в Кембриджському та Оксфордському, а потім і в інших університетах Європи та Америки. Прикладом педагогічного супроводу є діяльність педагогів у дореволюційних гімназіях та ліцеях, які більшою мірою надавали психологічну допомогу та підтримку учням, знімаючи стресові навантаження і допомагали долати труднощі навчання.

У радянський період багато хто з учителів-новаторів здійснювали психолого-педагогічне та соціально-педагогічне супроводження відстаючих у навчанні, педагогічно занедбаних або, навпаки, обдарованих школярів. Існують й інші приклади, проте вони є лише поодинокі зразки дій педагогів, які за змістом і цільовим орієнтаціям можна зарахувати до супроводу. Як система комплексної допомоги, що гармонійно вбудована в структуру вітчизняної освіти, супровід став інтенсивно розвиватися лише близько 20 років тому.

Прийнята у 90-ті роки ХХ ст. орієнтація на гуманізацію всього суспільства загалом та освітнього процесу, зокрема, визначила необхідність урахування потреб особистості та надання їй своєчасної та кваліфікованої допомоги, що ініціювало інтерес до розробки проблеми супроводу. Перші наукові дані у межах

зазначеного напрямку було отримано вже на початку 90-х. Сконцентрувавши свою увагу на психологічному супроводі природного розвитку дітей науковці фактично зафіксували цей дослідницький напрямок як значущий та своєчасний для психолого-педагогічної науки.

Унікальність ситуації, що склалася до середини 90-х років ХХ ст., полягає в тому, що проблема педагогічного супроводу, опинившись у полі зору вчених, почала стрімко розвиватися, на відміну від інших проблем, реальний дослідницький інтерес до яких найчастіше виникає через досить тривалий час після їх постановки. Вже до кінця ХХ ст. з'явилася маса робіт, присвячених дослідженню проблеми педагогічного супроводу, яка виявилася настільки масштабною та багатоаспектною, що практично одночасно в науковому співтоваристві заговорили про педагогіко-психологічний, валеологічний, акмеолого-валеологічний, методичний, науковий та ін. види супроводу в освіті. Вченими у цей період розглядалися проблеми супроводу навчального, виховного, інноваційного, методичного процесів, процесів соціалізації школярів, розвитку їх творчих можливостей та ін.

Всі ці дослідження проводилися на тлі широкомасштабного процесу створення і структурування спеціальних служб, що забезпечують різні види супроводу, і надають комплексну допомогу нужденним, зокрема і суб'єктам освітнього процесу (учням, батькам, викладачам). Відповідно законодавство регламентує роботу центрів «психолого-медико-соціального супроводу».

На той час перший етап розвитку загальнодержавної системи супроводу, який характеризувався багато в чому стихійним розширенням мережі служб у різних містах, поступово змінюється якісно новим етапом, у якого відбувається ускладнення структури цієї системи. Вона набуває рівневості та наступності: формуються міські, районні, шкільні служби супроводу, упорядковується їх робота, розширюються можливості та повноваження щодо вирішення проблем, активно накопичується продуктивний досвід взаємодії різних фахівців.

Педагогічний супровід, що викристалізувався зі структури комплексного супроводу, куди воно входило поряд із супроводом психологічним, соціальним, медичним, правовим та ін., поступово стає самостійним феноменом і досліджується в новому контекстуальному полі. Педагогічний супровід стає, по-

перше, органічною частиною освітнього процесу, по-друге, одним із провідних принципів його організації, і, по-третє, найважливішим видом та напрямком педагогічної діяльності.

Все це дало новий імпульс інтенсифікації науково-дослідницького процесу щодо вирішення проблеми педагогічного супроводу. Слід зазначити, що з початку XXI ст. виділяються два ключові напрями. У рамках першого вводяться та вивчаються нові види педагогічного супроводу: інформаційний, інформаційно-аналітичний, психолого-акмеологічний, комп'ютерний, документально-правовий, особистісно-орієнтований, організаційно-методичний, інформаційно-бібліографічний, етнопедагогічний, тьюторський, АРТ-педагогічний та ін.

Другий напрямок фіксує та досліджує нові галузі застосування педагогічного супроводу, а саме: супровід розвитку обдарованих дітей, дозвільної діяльності, самовизначення, професійної діяльності, дитячого лідерства, професійного становлення та самовдосконалення, соціальної адаптації, становлення та розвитку соціокультурної ідентичності, особистісного розвитку, розвитку творчого потенціалу та креативності, професійної діяльності, самореалізації, здоров'язбереження та ін.

Аналіз наукової літератури та стану практики реалізації супроводу в освіті показав, що в даний час педагогічна спільнота стоїть на порозі нового періоду у розвитку уявлень про цей феномен. Накопичені відомості набули такого масштабу, що для подальшого науково-дослідного руху вперед потрібно впорядкування позицій у розумінні сутності, ролі та значення педагогічного супроводу, визначення його технологічної сторони та показників ефективності. Вчені приходять до усвідомлення того факту, що потрібна цілісна теорія педагогічного супроводу, побудована на основі досягнень сучасної науки і дає педагогу ефективний практичний апарат, який забезпечує якісно нові можливості його продуктивного здійснення. Однак створення такої теорії в невпорядкованому просторі є справою надзвичайно важкою. Тому насамперед необхідно систематизувати сучасні дані про педагогічний супровід і почати слід з узгодження понятійного апарату цієї проблеми.

Насамперед, зазначимо, що супровід як міждисциплінарне поняття безвідносно галузі його застосування, трактується багатьма вченими як система професійної діяльності, спрямована на надання своєчасної допомоги нужденним. Якщо використовувати це визначення в контексті педагогічного процесу, то його, звичайно, необхідно уточнити.

Дослідження існуючих у літературі точок зору трактування поняття «педагогічний супровід» показало відсутність його загальновизнаного тлумачення. Педагогічний супровід розуміють як:

- системний інструмент педагогічної діяльності;
- процес взаємодії педагогів із групою дітей надання допомоги у реалізації їх потенціалу;
- процес створення оптимальних умов розвитку та прояви здібностей та нейтралізації (або корекції) факторів, що негативно впливають на їх реалізацію;
- творчу діяльність педагога, яка розгортається у двох взаємозалежних процесах: творення себе та спонукання до цього студентів;
- пролонговану педагогічну підтримку;
- один із механізмів, що триває, двосторонньої, солідарної педагогічної взаємодії та ін.

Наявність таких істотних відмінностей у розумінні феномена педагогічного супроводу вимагає, передусім, обґрунтування його трактування через виявлення сутнісних особливостей і, безумовно, ставить під сумнів надмірно оптимістичну точку зору вчених, які стверджують, що «в цілому концептуальну основу супроводу можна вважати певною. Справа за реалізацією вироблених рекомендацій» [3, с. 3]. Як відомо, неоднозначність тлумачення наукового поняття робить його елементом природної мови та збільшує кількість синонімів, що неминуче призводить до контекстуально-дискурсивної плутанини та взаємозаміщення іншими термінами. Враховуючи цю закономірність понятійного ладу науки, вважаємо за необхідне виявити та обґрунтувати специфічне змістовно-смісловне наповнення поняття «педагогічний супровід», закріпивши тим самим його самостійний статус.

Звернемося до сутнісних характеристик педагогічного супроводу, визначивши, перш за все, межі його продуктивного використання, що дозволить виявити область педагогічної дійсності, до якої можна застосувати педагогічний супровід, окреслити проблемний простір, в рамках якого він здатний забезпечити досягнення поставлених цілей.

У цьому зв'язку зазначимо, що в науково-педагогічних публікаціях часто використовуються словосполучення: «супровід дітей», «супровід старшокласників», «супровід учнів», «супровід підлітків» та ін. в контексті (супроводжувати особу може охоронець, поводитир, лікар, екскурсовод та ін.). Ми вважаємо, що оскільки педагогіка вивчає педагогічний процес, то й педагогічний супровід має орієнтуватися саме на компоненти педагогічного процесу, тобто педагог, виконуючи свою професійну функцію, супроводжує не саму особистість, а ті значущі для її становлення процеси, які необхідно контролювати та підтримувати. Тому коректніше говорити не про супровід якоїсь особистості, а про супровід її виховання, розвитку, адаптації, навчальної діяльності, творчої самореалізації і т. д. Таким чином, педагогічний супровід може застосовуватися тільки до педагогічних явищ, що мають процесну природу, але ніяк не до самих людей.

Проведені науковцями характеристики педагогічного супроводу, дозволили виділити його основні характеристики. Педагогічний супровід:

- має діяльнісну природу, передбачає прояв активності та впливу на явище, що супроводжується;
- носить управлінський характер, пов'язаний з якоюсь заданою оптимальною траєкторією, відповідно до якої забезпечує розгортання явища, що супроводжується;
- має індивідуальний характер та змістовну адресність, що відповідає умовам, що склалися, і особливостям супроводжуваного процесу;
- функціонує у спеціально створеному середовищі, що задає оптимальні умови для існування явища, що супроводжується;
- безперервно при реалізації, має початок та кінець;

– спирається на результати моніторингової діагностики, які детермінують наповнення дій педагога із супроводу.

Враховуючи вищевикладене, під педагогічним супроводом розумітимемо педагогічно доцільну систему заходів впливу на процеси освітньої сфери, що забезпечує зниження відхилень від оптимальної траєкторії їхнього розгортання. Пропонуючи таке визначення, ми свідомо уникали використання як родових синонімічних понять, таких як «допомога» або «підтримка», з тим, щоб надати автономності педагогічному супроводу та закріпити за ним персональне місце в понятійно-категоріальній системі сучасної педагогіки.

Розглядаючи педагогічний супровід як самостійний педагогічний феномен, сформулюємо ключові позиції, що не допускають його змішання з близькими за змістом дефініціями (педагогічна допомога і педагогічна підтримка). Отже, педагогічний супровід:

– на відміну від допомоги та підтримки, що є разовими акціями, має тривалий і безперервний характер;

– завжди «прив'язаний» до визначеного процесу, доповнює та супроводжує його, тоді як допомога та підтримка – тимчасові впливи, що забезпечують короткі зв'язки з даним процесом;

– вимагає безпосередньої взаємодії та контакту педагога з вихованцем, тоді як допомога та підтримка можуть здійснюватися «на відстані»;

– полягає у здійсненні конкретних дій з боку педагога, у той час як допомога та підтримка можуть мати рекомендаційно-абстрактний характер, що передбачає реалізацію запропонованих процедур самим вихованцем;

– будується на результатах діагностики і вимагає проектування дій, на відміну від допомоги та підтримки, які мають оперативний характер і можуть здійснюватися виходячи з інтуїції та досвіду педагога;

– є більш масштабним педагогічним явищем, яке до свого складу може містити і допомогу та підтримку.

Крім відмінностей з поняттями педагогічної допомоги та підтримки, педагогічний супровід має специфіку по відношенню до управління. Ключові відмінності ми бачимо в наступному:

- супровід більшою мірою, ніж управління враховує інтереси його суб'єктів;
- управління є вплив керуючої системи, тоді як супровід – це взаємодія суб'єктів супроводжувачого та супроводжуваного процесів;
- при супроводі роль педагога менш значуща, ніж під час управління;
- управління регламентується нормативно заданими положеннями, а супровід найчастіше регулюється моральними цінностями суб'єктів;
- управління в принципі не залежить від доброзичливості відносин між суб'єктами, тоді як для супроводу є найважливішою умовою реалізації;
- супровід меншою мірою зачіпає (змінює) аспекти процесу, що супроводжується, ніж управління;
- результат управління менш варіативний, ніж супроводу;
- управління допускає менше самотійності та активності суб'єктів, ніж супровід;
- при супроводі суб'єктів більше можливостей проявити творчий потенціал, ніж при управлінні.

Унікальність педагогічного супроводу проявляється і в його наповненні, що визначає видове розмаїття. Не можна не погодитися з дослідниками, які розрізняють системний та індивідуальний супровід, що передбачають реалізацію педагогом системно-орієнтованих та ідивідуально-орієнтованих програм дій. Інший підхід, також пов'язаний з поданням внутрішнього наповнення педагогічного супроводу, передбачає дослідження його структурних компонентів. При цьому, як показав проведений нами аналіз, найчастіше вчені виходять із наповнення педагогічної діяльності в цілому, її ключових етапів та функціонального змісту.

Науковці включають в педагогічний супровід:

- мотиваційно-сміслоцільовий, операційно-змістовний, аналітико-оцінний компоненти;
- теоретико-методологічний, інформаційно-аналітичний, змістовний, технологічний, управлінський, експертний компоненти;
- організаційно-педагогічний, змістовний та технологічний.

У вирішенні цього питання ми поділяємо позиції вчених, які орієнтуються на системне структурування компонентів, що дозволяє уникнути їх взаємоперетину, забезпечити функціональну однорідність і повноту, а також зняти зустрічні заперечення про випадковість вибору компонентного складу. Зокрема, нам імпонує підхід, за якого вибір компонентів детермінується певною класифікаційною основою. Враховуючи, що педагогічний супровід за своєю суттю управлінський процес, хоча на відміну від управління більш м'який і вільний, вважаємо правомірним включення до його складу основних управлінських процедур: педагогічної діагностики, прогнозування, контролю, оцінки, корекції.

Іншу сторону у характеристиці педагогічного супроводу становлять етапи його здійснення. Даний аспект педагогічного супроводу в даний час розуміється вченими як значуща і недостатньо розроблена педагогічна проблема, безперервний дослідницький інтерес до якої призводить до все більшого розмаїття пропозицій щодо її вирішення. Так, етапами супроводу є діагностика, постановка цілей, відбір та застосування засобів, аналіз проміжних та кінцевих результатів.

Працюючи у межах іншого підходу до визначення етапів, розглядаємо педагогічний супровід як послідовну зміну діагностичного, орієнтаційного, проектувального та організаційного етапів. Проте, більш розгорнуте і змістовне рішення, включає до складу супроводу діагностичний, пошуковий, консультативно-проектувальний, діяльнісний, рефлексивний етапи. Ключова перевага цієї позиції у тому, що вона успішно узгоджується з основними напрямками діяльності з педагогічного супроводу: аналітичним, консультуючим, координуючим, організаторським та інших. У цьому зазначені напрями задають ще й функціональне наповнення педагогічного супроводу. Розглядаючи його як підпроцес педагогічного процесу та здійснюючи взаємну проекцію їх сутнісних властивостей, багато дослідників виділяють діагностичну, аналітичну, інформаційну, консультаційну функції, а також функції первинної допомоги та заміщення.

Оскільки цей набір функцій не можна не визнати відкритим, то, як будь-який незамкнений простір об'єктів потребує структурування. Один із варіантів

вирішення цієї проблеми запропонований науковцями, є виділення двох груп функцій:

– цільові (функції розвитку сутнісних сфер людини – інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, вольової, саморегуляції, предметно-практичної, екзистенційної),

– інструментальні (функції технології супроводу – діагностична, комунікативна, прогностична, організаторська).

Їх окреслення дозволяє вирішити проблеми:

а) забезпечити універсальність і повноту набору функцій,

б) задати через цільову групу його варіативну частину (гнучку і змінну), що дозволяє, якщо це необхідно, відобразити специфіку досліджуваного виду педагогічного супроводу.

Тісно пов'язана з функціональним наповненням педагогічного супроводу проблема визначення засад його реалізації. Діалектика даної сполученості задається, насамперед, логіко-пізнавальною послідовністю від визначення функціонального змісту феномена до пошуку специфічних вимог його практичного здійснення, тобто до принципів реалізації. Аналіз існуючих досліджень показав, більшість учених дотримується саме такої логіки, виділяючи як функції педагогічного супроводу, так і його принципи:

– рекомендаційного характеру порад супроводжувачого, пріоритету інтересів супроводжуваного, безперервності, мультидисциплінарності, прагнення автономізації;

– довіри, відкритості, комплексності, превентивності, створення сприятливих умов, активізації самостійної роботи;

– орієнтації на моральні цінності, діалогізму, цілісності, активності;

– додатковості та варіативності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, сферності, опори на внутрішній потенціал суб'єкта;

– природовідповідності, творчого підходу, життєтворчості, співробітництва;

– персоніфікації, бінарності, опосередкованих впливів, включеності дітей до соціально значущих особистісних відносин, самореалізації та ін.

У наукових працях бачимо прагнення авторів виявити такі принципи, які, з одного боку, вписувалися до системи загальнопедагогічних вимог до організації педагогічного процесу, з другого, відбивали б ідеологію, сутнісні особливості, значення і місце супроводу у структурі педагогічного взаємодії. Не обговорюючи окремо наведені точки зору, вважаємо за необхідне відзначити, що при вирішенні проблеми визначення принципів педагогічного супроводу, перш за все, необхідно виявити таку їх сукупність, яка була б повною, замкнутою і цілісною системою. Це допоможе зняти враження стихійності зафіксованого набору, що за бажання може бути доповнений або скорочений без втрати результативності реалізації процедур педагогічного супроводу.

Ми вважаємо, що при вирішенні цієї проблеми необхідно, перш за все, визначити підставу для відбору цих принципів та структурувати їх відповідно до особливостей здійснення педагогічного супроводу. Орієнтуючись на забезпечення повноти комплексу принципів, відзначимо, що основою їх виокремлення можуть стати:

- теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми, для яких виявлені принципи виявляться прямим результатом реалізації;
- закономірності педагогічного супроводу, які уточнюватимуть відповідні принципи;
- суб'єкти супроводу та діяльність, яку вони здійснюють. У разі виявлятимуться принципи, відповідні діяльності кожного суб'єкта;
- етапи педагогічного супроводу, для кожного з яких виявлятимуться принципи, що їх підтримують, та ін.

Такий підхід не дозволяє вийти за межі обраної основи, і за заданих вихідних дослідницьких позицій виявлений набір принципів можна вважати вичерпним.

Проблема визначення умов, за яких педагогічний супровід ефективно функціонує, також викликає значний інтерес у сучасних дослідників. Відсутність однастайності серед них у вирішенні цієї проблеми говорить про те, що потенціал педагогічного супроводу поки що до кінця не розкрито. Фокусуючи свою увагу на різних аспектах, вчені пропонують педагогічні, організаційно-педагогічні, організаційно-дидактичні умови.

Провівши аналіз представлених у науковій літературі точок зору, ми дійшли висновку, що найбільшою мірою відповідають суті педагогічного супроводу такі умови:

- забезпечення особистісно орієнтованої спрямованості освіти,
- організація творчого освітнього простору,
- розробка науково-методичного забезпечення процесу педагогічного супроводу,
- підготовка та підвищення психолого-педагогічної кваліфікації педагогів.

Цей список, безумовно, не є остаточним. Він повинен і доповнюватиметься і уточнюватися відповідно до розвитку теорії педагогічного супроводу. Однак ці умови на сьогоднішній день видаються найбільш узагальненими, потенційно потужними та значущими для здійснення педагогічного супроводу в рамках сучасного освітнього процесу.

Завершуючи дослідження феномена педагогічного супроводу, розглянемо проблему оцінювання результатів його на практиці. Дослідження наукових досліджень у цьому напрямі показало, що проблема визначення результативності педагогічного супроводу залишається найскладнішою та найменш розробленою. Як відомо, оцінка результативності функціонування будь-якого явища пов'язана насамперед з визначенням валідних критеріїв та показників. Однак у існуючих дослідженнях не вдається знайти критерії та показники, що відображають результативність власне супроводу. Так, у цій якості пропонуються:

- здатність до творчої взаємодії;
- залучення до активної діяльності;
- самостійність застосування знань;
- навчальні та особистісні досягнення тощо.

Зазначені показники справді характеризують педагогічний супровід. Це показники процесу, що супроводжується, але не самого педагогічного супроводу. Вони є непрямими, і тому нестерпні на всю область застосування педагогічного супроводу, тобто на будь-які умови його реалізації, а значить, не володіють властивістю валідності.

Завдання ж дослідника, що вивчає феномен педагогічного супроводу, знайти прямі показники, які не пов'язані з процесом, що супроводжується, є універсальними і незалежними. Слід визнати, що вирішити таку проблему непросто. Аналогічні складнощі відчувають вчені, які вивчають, наприклад, процес управління, педагогічної підтримки, сприяння, допомоги, моніторингу, тобто такі процеси, розгортання яких відбувається паралельно до деякого основного. Безумовно, ефективність процесу, що супроводжується, є показником результативності педагогічного супроводу, але, по-перше, це показник непрямий, і, по-друге, він не може бути єдиним (що, до речі, спостерігається в більшості проведених досліджень).

Незважаючи на тривалу історію дослідження педагогічного супроводу, проблема визначення валідних критеріїв та показників для оцінки результативності його реалізації залишається відкритою. Оскільки супровід – це процес супутній деякому основному процесу, його результативність потрібно оцінювати виходячи з того, який вплив він робить на основний процес, як він його змінює. Тому прямими показниками педагогічного супроводу, швидше за все, повинні стати прискорення процесу, що супроводжується (скорочення часу досягнення мети), збільшення його масштабності або поглиблення, зниження витрат та ін.

Ці показники не залежать ні від виду педагогічного супроводу, ні від характеристик супроводжуваного процесу і можуть використовуватися у масштабах усієї проблематики. Разом з тим виникає питання про діагностичний апарат педагогіки, що дозволяє адекватно виміряти значення кожного з цих показників. Таким чином, проблема оцінювання результативності реалізації педагогічного супроводу загалом не вирішена, потребує глибокого вивчення та посилення уваги з боку сучасних учених.

Отже, відзначимо, що педагогічний супровід як самостійний педагогічний феномен носить управлінський, безпосередньодійний, адресний, комплексний та безперервний характер, передбачає здійснення систематизованих педагогічних впливів на основні компоненти процесу, що супроводжується, і потребує подальшого дослідження.

## **2.2 Педагогічний супровід інноваційної діяльності педагогів в установах додаткової освіти**

Загальновизнані цінності післядипломної освіти залишаються не до кінця реалізованими та вимагають збереження потенціалу та інноваційного розвитку системи. Установи післядипломної освіти також змушені функціонувати в режимі інноваційного розвитку у зв'язку з формуванням державного замовлення в системі, що змінюються індивідуальними та соціокультурними потребами освітніх послуг. Їх характеризує менша інституціоналізованість, вихід за межі державних стандартів і як наслідок – стихійний потік поширення нововведень у різних формах колективної та індивідуальної діяльності; емоційно-ціннісна включеність до інноваційного процесу як педагогів, так і вихованців, що породжує вони високий рівень рефлексії. Розвиток інноваційних процесів у системі післядипломної освіти, що дозволяє долати кризи, що виникають в освіті, залишається необхідною умовою життєздатності освітньої системи.

Участь педагогічного колективу у післядипломній освіті за інноваційних процесів ототожнюється з колективною інноваційною діяльністю, а діяльність педагогів-новаторів – з індивідуальною інноваційною діяльністю педагогів. Колективна інноваційна діяльність виступає як науково обґрунтована спільна творча діяльність педагогів, що передбачає продуктивну зміну освітнього простору та виховного середовища на основі мотиваційно-цільової єдності суб'єктів перетворень.

Індивідуальна інноваційна діяльність – це науково обґрунтована творча діяльність, спрямована на подолання протиріч та проблем педагогічної практики, яка виступає як засіб позначення особистого життєвого та професійного досвіду, інноваційної культури педагога-новатора, в результаті якої народжуються нові методики навчання та виховання здобувачів освіти.

Інноваційний розвиток незмінно пов'язаний із пошуком шляхів вирішення проблем інноваційної практики педагогів, які реалізують та розробляють інноваційні моделі післядипломної освіти. Завданням першорядної важливості стає розробка та обґрунтування механізмів сприяння освоєнню інноваційної

діяльності педагогів, що дозволяють заповнювати дефіцит знань, вирішувати проблеми інноваційної практики, розвивати інноваційну культуру педагогів безпосередньо під час запровадження нововведень.

Інновації у післядипломній освіті підпорядковуються загальним законам педагогічної інноватики, мають єдину логіку, характер походження та розвитку. Вони відбиваються у єдності такі процеси, як створення та відкриття нових педагогічних ідей (концепцій, теорій, методів), їх освоєння та впровадження, порівняльна оцінка відповідно до наявної у суспільстві системи педагогічних цінностей. Інноваційний процес можна співвіднести з логічно закінченою послідовністю подій, у ході яких інновація зазнає змін від виникнення та розробки ідеї до апробації та застосування її на практиці освітніх установ.

Різноманітність інноваційних процесів у наукових дослідженнях, що підтримують системну концепцію нововведення, зводиться до двох найпоширеніших форм:

– просте відтворення нововведення (нововведення створюється лише в тій установі, в якій його відтворення було вперше освоєно),

– розширене відтворення нововведення (процес впровадження поширюється на багато організацій).

У нашому дослідженні ми дотримуємося ідеї виділення компонентів інноваційної діяльності у зв'язку з розвитком інноваційного процесу: інноваційна діяльність є вирішення типових завдань (розуміються як цілі інваріантних дій інноваційної діяльності), що відбивають виникнення, становлення, існування, загасання інноваційного процесу. Вона представляється як цілісність дій:

– аксіологічних (передвирішення та прийняття рішення): завдання визначення предмета інновації, вибору мети перетворень та обґрунтування реальних можливостей її досягнення;

– проектувальних (розробка концептуальної моделі та побудова на її основі гіпотетичної нормативної моделі, дослідна перевірка гіпотетичної нормативної моделі, дослідна перевірка та її корекція): завдання переходу наукових ідей (онтологічного знання чи когнітивної моделі нової педагогічної системи та педагогічної технології) до нормативних;

– конструктивних (розробка програми перетворювальних дій, її реалізація, планування, здійснення, моніторинг, адаптація суб'єкт освіти до нових форм педагогічної діяльності): завдання переходу проекту (належного) як нормативної моделі в іконічну (сущу), що реально діє, що проявляється у діяльності та створенні суб'єктів освітнього процесу;

– оціночно-вимірювальних (виявлення показників та побудова критеріїв ефективності інноваційного процесу та якості його результату, визначення ефективності інноваційного процесу, оцінка ефекту інновацій та аналіз інноваційного процесу, тобто кваліметричне завдання: параметризація мети (параметрична модель проекту), встановлення еталона як форми мети, визначення критерію ефективності інноваційного процесу, встановлення проявів властивостей його результату);

– рефлексивних (осмислення досвіду індивідуальної та колективної інноваційної діяльності для визначення зон розвитку їх технологій).

У даному визначенні не можна не помітити відображення загальноприйнятого в психології підходу до визначення діяльності, де діяльність представлена такими компонентами: мотив – мета – планування – переробка поточної інформації – оперативний образ – прийняття рішень – дія – перевірка результатів – корекція дій.

У науковій літературі також розглядаються передумови здійснення інноваційної діяльності педагогів. Зокрема, у роботах науковців інтегральною характеристикою професійно-особистісних якостей педагога виступає інноваційний потенціал, що включає творчу мотивацію, активність, здатність до самореалізації в умовах різних нововведень, професійну та методологічну компетентність, які в сукупності дозволяють генерувати, продукувати, проектувати нові уявлення, підходи, ідеї та реалізовувати їх у різних видах та формах педагогічної інноваційної діяльності.

Труднощі, які відчувають педагоги на різних етапах інноваційного процесу, докладно розкрито в роботах науковців. Зокрема класифікація труднощів розкриває сутність проблем інноваційної діяльності педагогів на основі внутрішніх та зовнішніх факторів. До зовнішніх факторів вчений відносить:

а) проблеми матеріально-технічного характеру (недолік наукової та методичної літератури, відсутність необхідних технічних умов, відсутність оплати за інноваційну діяльність, непоінформованість та неможливість відвідування курсів підвищення кваліфікації);

б) проблеми, зумовлені специфікою педагогічної діяльності (залежність нововведення від сприйняття його дітьми, неприйняття нововведення батьками або їхня незацікавленість, нерозуміння колег, адміністрації, брак допомоги з боку шкільних психологів та ін.);

в) проблеми, пов'язані зі специфікою інноваційної діяльності (великий обсяг необхідної для засвоєння інформації, відсутність наукових консультантів; відсутність спілкування з колегами інших навчальних закладів та ін.).

До внутрішніх факторів належать:

а) проблеми у галузі підготовки до педагогічної діяльності (відсутність достатніх знань з педагогіки, психології);

б) теоретико-практичної готовності до інноваційної діяльності (теоретичних знань та умінь у галузі педагогічної інноватики), особистісні проблеми (невпевненість у своїй компетенції, наявність стереотипів, завищення вимог до себе, нерозвинені комунікативні вміння, невміння грамотно подати результати, відсутність бажання виконувати необхідні дії конфліктних ситуацій).

Освітні дефіцити, складнощі інноваційної практики виникають через недостатній рівень сформованості інноваційної культури педагогів, оскільки освоєння інноваційної діяльності педагогом і рівень сформованості його інноваційної культури виступають взаємо-обумовленими факторами. Зокрема, науковці наголошують, що інноваційна культура розглядається як фактор успішності інноваційної діяльності. У свою чергу – це процес формування інноваційної культури, що супроводжується освоєнням інноваційної діяльності, спрямованої на зміну освітньої позиції педагога та на стимулювання його саморозвитку.

Інноваційна культура – це форма загальнолюдської культури, нова історична реальність, породжена усвідомленим прагненням суспільства до матеріального та духовного самооновлення. Вона постає як вихідна передумова якісних змін у життєдіяльності людей та методологічна основа прогресу та

гармонізації всіх сфер життєдіяльності суспільства. Інноваційна культура відбиває цілісну орієнтацію людини, закріплену у мотивах, знаннях, вміннях і навичках, соціальній та образах і нормах поведінки. Вона показує як рівень діяльності відповідних соціальних інститутів, так і рівень задоволення людей участю в них та його результатами.

Таким чином, передумовами успішної інноваційної діяльності служать педагогічні здібності та вміння, інноваційний потенціал особистості, інноваційна діяльність інноваційного простору. З одного боку, основною умовою ефективності інноваційної діяльності виступає інноваційна культура педагогів, недолік якої виявляється у наявності освітніх дефіцитів, труднощів інноваційної практики; з іншого боку, розвиток інноваційної культури є основною умовою успішності інноваційної діяльності педагогів.

Інноваційну діяльність педагогів у закладах післядипломної освіти можна розглядати як систему та процес. Єдність структурних та процесуальних компонентів педагогічної системи, одночасно підпорядкованих єдиному цільовому домінантному компоненту, дозволяють говорити про освіту як функціональну систему. П'ять структурних компонентів педагогічної системи, перебуваючи у поступовій динаміці, утворюють п'ять процесуальних компонентів.

1. Домінантний процесуальний проекто-прогностичний компонент складається з послідовності способів (шляхів) досягнення проміжних завдань, що змінюються, спрямованих на єдину мету як передбачуваний педагогічний результат.

2. Процесуальний управлінсько-організаторський компонент складається з послідовності дій педагога, що утворюють управлінсько-організаторську діяльність педагога.

3. Процесуальний пізнавальний компонент складається з послідовності дій учня, що утворюють його пізнавальну діяльність.

4. Процесуальний конструктивний компонент складається з послідовності фрагментів змісту, що освоюється, утворюють освітній маршрут учня.

5. Процесуальний комунікативний компонент складається з послідовності форм організації як засобів освітнього процесу, що утворюють освітні методики та технології.

Таким чином, п'ять взаємопов'язаних структурних та п'ять процесуальних компонентів становлять освіту як цілісну функціональну систему. У цій логіці розвивається інноваційна педагогічна діяльність, що необхідно враховувати, розробляючи процесуальну модель її педагогічного супроводу.

Під поняттям «педагогічний супровід» у сучасних дослідженнях розуміється сприяння суб'єкта (педагога, психолога, батька, класного керівника) іншому суб'єкту (вихованцю, дитині, колезі) та надання йому необхідної допомоги у процесі індивідуального розвитку. У наукових працях позначені різні об'єкти супроводу: групи людей (діти, підлітки, дорослі) та процеси (навчання, виховання, розвитку та ін.).

Ми розглядаємо педагогічний супровід інноваційної діяльності педагогів у закладі післядипломної освіти як спеціально організований процес сприяння колективній чи індивідуальній інноваційній діяльності педагогів, який є циклічною взаємодією його суб'єктів, затребуваною в момент необхідності заповнення освітніх дефіцитів педагогів (неявний педагогічний супровід – поза умовами інноваційної) та труднощів інноваційної практики (явний педагогічний супровід), який спрямований на подолання виявлених на основі рефлексії та моніторингу професійно-особистісних проблем та розвиток інноваційної культури педагогів.

Педагогічний супровід може здійснюватися за допомогою інформування, консультування, навчання (залежно від ступеня зростання потреби педагога у супроводі) та реалізовуватись різними способами (за ступенем участі супроводжуючого, за тривалістю, за часом надання) у різних формах: індивідуальних (співбесіда, організація стажування, наставництво) та ін.), групових (лабораторія педагогів-новаторів, творчі мікрогрупи, семінари-практикуми, інтерактивні ігри та ін.) або змішаних (забезпечення інформаційними джерелами та інформацією, спільне обговорення інформації, вирішення ситуативних завдань та ін.).

Основним механізмом педагогічного супроводу інноваційної діяльності є програма педагогічного супроводу інноваційної діяльності (для педагогічного колективу або його частини), індивідуальна програма педагогічного супроводу (для окремого педагога).

На підставі концептуальних підходів до моделювання та розробок модульної наочності освітнього процесу було створено процесуальну модель педагогічного супроводу інноваційної діяльності, що відображає основні етапи педагогічного супроводу у співвідношенні з етапами діяльності педагога з функціональними компонентами та їх наповненням у діяльності педагогів. Модель відображає схему процесу сприяння суб'єктів супроводу у подоланні професійно-особистісних проблем педагогів, що виникають у ході здійснення інноваційної діяльності.

Етапи процесу супроводу включають:

1) початкові умови педагогічного супроводу, коли відбувається вивчення умов реалізації супроводу, аналіз проблем та труднощів колективної/індивідуальної інноваційної діяльності педагогів;

2) проектування, що передбачає створення програми педагогічного супроводу, сприяння педагогам (суб'єктам інноваційної діяльності) у створенні/засвоєнні інноваційних програм;

3) сприяння у реалізації, коли супроводжуючі надають допомогу у вирішенні завдань інноваційної практики педагогів, подоланні проблем та труднощів інноваційної діяльності, займаються організацією такого сприяння, активно взаємодіють з педагогами з метою підвищення ефективності вирішення завдань;

4) оцінка (оцінка ефективності педагогічного супроводу);

5) прогноз, на підставі якого супроводжуючі вирішують два базові завдання – сприяння педагогам в аналізі (осмисленні) помилок, досвіду інноваційної діяльності, з одного боку, та проектування наступної системи педагогічного супроводу з урахуванням напрацювань та досвіду – з іншого.

Процес інноваційної діяльності також складається з п'яти етапів, в ході яких відбувається реалізація компонентів діяльності педагога:

1) початкові умови інноваційної діяльності, на відміну від умов педагогічного супроводу, що стосуються передусім формування внутрішніх, мотиваційних установок педагога, його готовність до здійснення інноваційної діяльності;

2) проектування, коли відбувається створення/засвоєння інноваційних програм навчання;

3) реалізація інноваційної діяльності (у рамках створеної/освоєної програми відбувається безпосередня практика щодо впровадження програм у навчальний процес, що неминуче пов'язано з певними труднощами, що долаються за сприяння супроводжуваних осіб);

4) оцінка (як і у випадку з процесом педагогічного супроводу відбувається аналіз ефективності інноваційної практики, працездатності інноваційних програм);

5) рефлексія (педагоги осмислюють досвід колективної/індивідуальної інноваційної діяльності).

Компоненти діяльності супроводжувача та педагога за змістом, як уже зазначалося, мають ідентичне смислове навантаження та включають:

– проектувальний (формулювання мети педагогічного супроводу (інноваційної діяльності), завдань та їх реалізація на всіх етапах процесу педагогічного супроводу (інноваційної діяльності));

– організаційний (пошук/формування засобів педагогічного супроводу інноваційної діяльності);

– конструкторський (проектування та реалізація на практиці змісту педагогічного супроводу інноваційної діяльності);

– комунікаційний (активна взаємодія між суб'єктами педагогічного супроводу та інноваційної діяльності, серед яких базове місце займає учень, на якого виявляється педагогічний вплив, при цьому він сприймається як суб'єкт інноваційної діяльності);

– гностичний (когнітивно-рефлексивна інтелектуальна практика суб'єктів педагогічного супроводу інноваційної діяльності з вивчення початкових умов освітнього процесу, вивчення / осмислення професійних проблем та труднощів

педагогів, аналіз відомих та впроваджених у педагогічну практику програм освітнього процесу та педагогічного впливу).

Діяльність педагогів від формування мети інноваційної діяльності у процесі вирішення завдань до досягнення кінцевого результату (впровадження/реалізація нововведення) підтримується у разі виникнення тих чи інших проблем та труднощів, що супроводжують.

У нашому випадку ми розглядаємо дві педагогічні підсистеми: підсистему інноваційної педагогічної діяльності педагога післядипломної освіти та підсистему педагогічного супроводу його діяльності. Ці дві підсистеми становлять єдину сполучену педагогічну систему.

Педагог післядипломної освіти, який здійснює інноваційну діяльність, входить одночасно в обидві підсистеми. Цей факт становить суть першого сполучення. В одній підсистемі педагог виступає у ролі ведучого, а в іншій підсистемі – у ролі супроводжуваного. Його діяльність у першому випадку безперервна, тоді як у другому – дискретна, бо до допомоги він звертається лише тоді, коли в нього виникають труднощі у процесі діяльності у першій підсистемі. Таким чином, особливість підсистеми педагогічного супроводу полягає в дискретності її функціонування, у перервності процесів, що відбуваються в ній, обумовлених сигналами про допомогу з першої підсистеми.

Суть другого сполучення підсистем полягає в тому, що частина засобів, що використовуються в інноваційній педагогічній діяльності у першій підсистемі, педагог післядипломної освіти освоює як педагогічний зміст у підсистемі супроводу.

І нарешті, третє сполучення підсистем полягає у єдності цілей обох підсистем, що становлять цілісну сполучену педагогічну систему.

Таким чином, безперервний педагогічний процес інноваційної педагогічної діяльності у першій підсистемі йде синхронно (збіг етапів) і паралельно (через сполученість підсистем) з дискретним процесом педагогічного супроводу у другій підсистемі, перервність якого обумовлена періодичністю сигналів про допомогу першої підсистеми. Паралельність та синхронність обох процесів обумовлена трьома точками сполучення:

- 1) єдністю цілей;

2) чергуванням ролі педагога післядипломної освіти (провідний/супроводжуваний);

3) використанням ним у першій підсистемі педагогічних засобів, отриманих у другій підсистемі під час процесу супроводу у вигляді змісту.

### **2.3 Експериментальне дослідження педагогічного супроводу інноваційної діяльності педагогів в установах післядипломної освіти**

Відповідно до того, що безперервний педагогічний процес інноваційної педагогічної діяльності у підсистемах йдуть синхронно і паралельно з процесом педагогічного супроводу, зупинимося на результатах педагогічного експерименту, завдання якого полягає в оцінці ефективності процесуальної моделі педагогічного супроводу інноваційної діяльності педагогів у закладах післядипломної освіти, опис особливостей впливу цього процесу на результати колективної та індивідуальної інноваційної практики.

Як об'єкт було обрано педагогічні колективи установ післядипломної освіти, які здійснюють перетворення на підставі врахування їх особливостей. У вибраних установах працюють методичні служби, які здійснюють діяльність у рамках державних вимог та реалізують функції педагогічного супроводу інноваційної діяльності педагогів, а також групи фахівців, включені до процесу супроводу: завідувачі відділів та заступники директора з навчально-виховної роботи Інститутів післядипломної освіти.

З метою відбору установ додаткової освіти дітей із подібними умовами у них проведено вивчення передумов успішної інноваційної діяльності освітян. Провідними відмінностями установ, необхідними для аналізу інноваційної ситуації були різноплановий характер інноваційної ситуації інноваційної діяльності (застосування колективних та індивідуальних форм) та застосування (незастосування) моделі процесу педагогічного супроводу інноваційної діяльності.

Експериментальним майданчиком послужив Інститут післядипломної педагогічної освіти м. Тернополя (ТТІППО) освіти Спостереження за

реалізацією процесу педагогічного супроводу інноваційної діяльності педагогів, що відвідували курси підвищення кваліфікації здійснювалося з 5 вересня 2023 р. до 26 вересня 2023 р., у кількості 20 осіб (половина з яких (10 осіб) не брала участі в цей період в інноваційній діяльності, де цих педагогів віднесено у контрольну групу).

На початковому етапі у всіх обстежених педагогів був продемонстрований високий рівень особистісних передумов для ефективного інноваційної діяльності.

Емпіричними показниками ефективності процесу педагогічного супроводу інноваційної діяльності в експериментальних групах в установах Інститутів післядипломної освіти виступили динаміка мотивів інноваційної діяльності, рівень розвитку методологічної та інноваційної культури педагогів, рівень творчого потенціалу, кількість запозичених та реалізованих на практиці нововведень, кількість професійно-особистісних проблем педагогів виникають у процесі інноваційної діяльності. Виміри емпіричних показників проводились за допомогою тестування, анкетування, спостереження.

В результаті експерименту було встановлено, що процес педагогічного супроводу стимулює мотивацію до інноваційної діяльності, однак очевидна позитивна динаміка рівня мотивації працівників спостерігається у ситуації колективної інноваційної діяльності під час застосування процесу педагогічного супроводу. Педагоги, які ведуть інноваційну практику індивідуально, на початковому етапі дослідження демонстрували трохи вищий рівень стійкості інтересу до новаторської діяльності проти колег, що вже здійснюють інноваційну діяльність. До кінця експерименту рівень мотивації у педагогів, які реалізують індивідуальну інноваційну діяльність у взаємодії з процесом педагогічного супроводу, залишався приблизно на тому самому рівні. Також у контрольних групах, де процес педагогічного супроводу був відсутній, спостерігався суттєвий регрес інтересу до інноваційної діяльності за умови, що на початковому етапі останній був навіть вищим, ніж в експериментальних групах.

Для досягнення об'єктивності даних мотивованість педагогів до інноваційної діяльності також вимірювалася за допомогою контрольних питань,

включених до анкету «Готовність педагога до інноваційної діяльності» (складена особисто). Аналіз показав, що інтерес до інновацій стійко привабливий для 70% педагогів та підкріплений поведінковим компонентом: майже половина учасників експерименту за рік намагалися застосувати новинки у своїй роботі 1-5 разів.

Також у процесі дослідження було встановлено, що частота спроб педагогів раніше застосовувати будь-які новинки у своїй педагогічній діяльності істотно вище саме в освітній установі, де реалізовувався процес педагогічного супроводу інноваційної діяльності. Виявлено, що практична інноваційна активність педагогів найбільше виражена в установі, де застосовується колективна форма з включенням співробітників у процес педагогічного супроводу інноваційної діяльності.

Виявлено, що взаємодія педагогів із суб'єктами супроводу у процесі інноваційної діяльності є визначальним фактором переходу від намірів використання засвоєних нововведень до конкретних практичних дій педагогів щодо реалізації знань та умінь у викладацькій роботі. Цей висновок підтверджується суттєвими відмінностями у кількості реалізації засвоєних нововведень у педагогів, інноваційна робота яких проходила без педагогічної підтримки, та у педагогів, які були включені до процесу педагогічного супроводу інноваційної діяльності.

Для оцінки сили факторів, що впливають на ефективність практичної інноваційної діяльності педагогів (як залежна змінна обрано показник «кількість реалізованих нововведень»), було встановлено, що на перше місце потрапляють рефлексивно-мотиваційні фактори, пов'язані з особистою самооцінкою методологічної культури, творчого потенціалу та здібностей до інноваційної діяльності педагогів. Це пояснюється самою суттю педагогічної діяльності, в якій без особистої мотивації та творчої активності досягнення результатів, особливо психологічних, неможливе. Виходячи з отриманих даних, що доводять, що процес педагогічного супроводу впливає на результат інноваційної діяльності, регресійний аналіз був застосований для доказу даного твердження в комплексі.

Однак після застосування аналізу було несподівано встановлено, що факт наявності/відсутності педагогічного супроводу інноваційної діяльності є найслабшим із усіх включених до моделі факторів, що впливають на показник практичної результативності новаторської діяльності. Іншими словами, змістовна інтерпретація результатів побудови моделі показує, що сам факт наявності педагогічного супроводу безпосередньо не впливає на кількість реалізованих нововведень та результативність інноваційної діяльності, а визначається насамперед мотивацією самого педагога, але при цьому «ненав'язливо» допомагає педагогам в інноваційній діяльності в умовах явного /неявного їм сприяння досягати тих цілей, що вони спочатку ставили собі, і є функціональним, а чи не психологічним результатом діяльності.

Крім того, аналіз динаміки зміни методологічної культури та творчого потенціалу педагогів до та після експерименту виявив, що розвиток даних показників за наявності супроводу інноваційної діяльності відбувається більш інтенсивно, ніж без нього.

Цей висновок є найбільш прийнятним для колективних форм інноваційної діяльності. У разі індивідуальної інноваційної практики значних відмінностей у динаміці даних показників немає. Так, згідно з результатами дослідження зростання творчого потенціалу педагогів, які здійснюють колективну інноваційну діяльність, має місце у зв'язку з реалізацією процесу педагогічного супроводу інноваційної діяльності:

Аналіз діагностичних матеріалів показав, що високим рівнем творчого потенціалу переважно володіють педагоги, котрі поєднують роботу у дитячих об'єднаннях з методичною діяльністю, і навіть педагоги-організатори, тобто. фахівці, які вже спочатку мають творчий потенціал. Загальний рівень творчого потенціалу в усіх закладах стабільно високий, що відповідає специфічним особливостям системи: за відсутності творчого потенціалу педагоги не здатні підтримувати інтерес учнів та досягати заданих педагогічних цілей.

За допомогою тестування було виявлено значне зростання методологічної культури педагогів, де здійснювалася колективна інноваційна діяльність із застосуванням системи педагогічного супроводу та де спочатку оволодівають необхідною теоретико-практичною основою для успішної інноваційної

діяльності. Ці фахівці мають високі показники за всіма компонентами інноваційної культури, тоді як розрив значень з рештою діючої частини педагогічного колективу виявляє проблему відсутності належного педагогічного супроводу інноваційної діяльності.

Вивчення зростання методологічної культури педагогів в установах, які застосовували індивідуальні форми інноваційної діяльності, підтвердило відсутність різкого стрибка позитивних результатів. Оцінка ефективності процесу педагогічного супроводу під час вирішення труднощів інноваційної діяльності педагогів дозволяє зробити висновок у тому, що супровід інноваційної діяльності допомагає вирішувати професійно-особистісні проблеми, із якими неминуче зіштовхуються педагоги у своїй діяльності. Це позитивно позначається лише на рівні мотивації та методологічної культури педагога, результатах його професійної практики.

Отримані результати доводять ефективність реалізації процесу педагогічного супроводу інноваційної діяльності під час вирішення проблем педагогів, але не в усіх сферах. Аналіз діагностичних матеріалів виявив, що в установах, де реалізується колективний супровід, найбільш значущою є позитивна динаміка під впливом процесу супроводу у сфері подолання труднощів нормативно-правового характеру, розробки та трансляції матеріалів. В установі з індивідуальною формою супроводу процес педагогічного супроводу найбільше сприяв вирішенню труднощів, що виникають при розробці нового змісту освіти та освітніх дефіцитів, безпосередньо пов'язаних із запровадженням нововведень. Причому було виявлено, що без застосування процесу педагогічного супроводу останні із зазначених проблем у педагогів, які реалізують індивідуальний підхід на завершальному етапі експерименту, стали виявлятися набагато частіше.

Реалізація процесу педагогічного супроводу найменше вплинула на вирішення проблем інноваційної практики в тих галузях, які безперервно зазнають змін (труднощі отримання інформації про нововведення в післядипломній освіті) або опосередковано залежать від діяльності супроводжуваних осіб. До них належать проблеми особистісного характеру – труднощі педагогів, зумовлені соціальним становищем або проблемами здоров'я

(педагоги з більшим стажем роботи). Проблеми набору та збереження контингенту найчастіше відзначені у педагогів, які не мають стабільної зацікавленості в нововведеннях, а проблеми матеріально-економічного характеру – у педагогів із невеликим стажем роботи.

Таким чином, можна зробити такий висновок: розроблена модель процесу педагогічного супроводу інноваційної діяльності суттєво підвищує ймовірність реалізації інновацій у педагогічній практиці, що однозначно вказує на його ефективність. Причому цей факт виявляється незалежно від типу інноваційної діяльності, індивідуальної чи колективної. Встановлено також, що колективна інноваційна діяльність при застосуванні процесу супроводу щодо реалізації інноваційних рішень більш продуктивна, ніж індивідуальна. Це пояснюється впливом чіткої організації колективної діяльності за допомогою педагогічного супроводу.

Виявлено, що процес педагогічного супроводу суттєво стимулює мотивацію до інноваційної діяльності, допомагає вирішувати професійно-особистісні проблеми, з якими неминуче стикаються педагоги у своїй діяльності, та позитивно позначається на загальному рівні розвитку інноваційної культури педагога, результатах його професійної практики.

Включення педагогів у систему супроводу інноваційної діяльності виступає визначальним чинником переходу від намірів використання нововведень до конкретних практичних дій щодо реалізації інноваційних ідей.

Ефективність процесу педагогічного супроводу забезпечується за рахунок формування такого середовища педагогічної діяльності, в якому забезпечується реальна допомога при вирішенні труднощів інноваційної діяльності, що склалися в освітній системі, особливо труднощів при організації освітнього процесу, розробці нового змісту освіти, реалізації освітнього процесу, подоланні складнощів нормативно-правового характеру, вирішення проблем, пов'язаних із розробкою та трансляцією матеріалів передового педагогічного досвіду, а також усунення освітніх дефіцитів.

### **Висновки до другого розділу**

1. Супровід - це супутній процес деякому основному процесу, тому його результативність і потрібно оцінювати виходячи з того, який вплив він надає на

основний процес, як він його змінює: чи збільшує швидкість протікання, поглиблює чи можливо спрощує діяльність суб'єктів і т. д. Тому прямими показниками педагогічного супроводу, швидше за все, мають стати такі показники, як прискорення процесу, що супроводжується (скорочення часу досягнення мети), збільшення його масштабності або поглиблення, зниження енерговитрат та ін. Ці показники не залежать ні від виду педагогічного супроводу, ні від характеристик супроводжуваного процесу і можуть використовуватись у масштабах всієї проблематики.

2. Нами розроблена модель процесу педагогічного супроводу інноваційної діяльності суттєво підвищує ймовірність реалізації інновацій у педагогічній практиці, що однозначно вказує на його ефективність. Причому цей факт виявляється незалежно від типу інноваційної діяльності, індивідуальної чи колективної. Встановлено також, що колективна інноваційна діяльність при застосуванні процесу супроводу щодо реалізації інноваційних рішень більш продуктивна, ніж індивідуальна. Це пояснюється впливом чіткої організації колективної діяльності за допомогою педагогічного супроводу.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В ході нашого дослідження нами зроблені наступні висновки:

1. Магістерська робота виконана на матеріалах діючого законодавства та нормативно-інструктивних документів, що описують педагогічний супровід педагогів закладів загальної середньої освіти до інноваційної діяльності за проходження підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

2. Автором на основі узагальнення проведено теоретико-методологічний аналіз педагогічної літератури з проблематики дослідження, де провідна роль фахового зростання педагогів належить закладам післядипломної педагогічної освіти та методичним (науково-методичним) службам; Саме вони забезпечують постійний професійний розвиток педагогічних працівників, зорієнтований на задоволення їхніх потреб у соціалізації та самореалізації, підвищення їхнього культурного, освітнього та наукового рівнів

3. До підходів, які сприяють ефективному управлінню професійним розвитком педагогів нами віднесено:

– Системний підхід, який є основою професійного розвитку педагога. Він ставить акцент на процес прийняття управлінських рішень на кожному рівні організації. Основне завдання керівника організації у межах цього підходу – забезпечити відкритість, адаптивність та професійний розвиток педагога відповідно до принципу системності.

– Процесний (функціональний) підхід – управління професійним розвитком педагогів – це система взаємопов'язаних між собою функцій, де кожна функція представляє собою певні дії. Їхнє послідовне виконання забезпечує успіх діяльності освітньої організації. Тобто управління є ієрархічною структурою процесів, які забезпечують функціонування професійного розвитку педагога.

– Інтегративний підхід. Його основу становлять знання, вміння, навички та компетенції керівника, і навіть кадрового складу. Відкритий стиль педагогічної комунікації, партнерське спілкування між членами колективу, батьками та учнями створює позитивний мікроклімат в освітній установі та дозволяє удосконалювати процес професійного розвитку педагога. Для ефективної організації комунікацій у роботі з учнями та батьками, педагогічні працівники та керівники освітньої установи проходять курси підвищення кваліфікації.

– Особистісно-орієнтований підхід. Керівник використовує його як в організації освітнього процесу, так і в системі управління професійним розвитком освітян. Його завдання – допомагати, розвинути ініціативу учня, що вимагає оснащення освітнього процесу новими педагогічними методами та технологіями.

– Діяльнісний підхід, спрямований на розгляд управління професійним розвитком педагога, що включає такі компоненти: об'єкт та суб'єкт; мотивації; цілепокладання; дії, способи та засоби досягнення мети; контроль та оцінку результатів.

– Ситуаційний підхід, що націлює управління на професійний розвиток педагога передбачає: – аналіз освітньої діяльності та визначення дефектів у її реалізації; – оцінку результатів діяльності; – прогнозування професійного розвитку педагога.

– Управлінський підхід. За цього підходу керівник та підлеглі ставлять цілі та завдання діяльності й узгоджують їх. Це допомагає більш осмислено та цілеспрямовано підходити вчителю до своєї діяльності, знаходити найбільш ефективні методи реалізації поставленої мети.

Всі сучасні теоретичні підходи до управління професійним розвитком педагогів орієнтують освітні установи на діяльність у єдиному, постійно змінному науково-методичному просторі системи освіти, необхідність створювати програми підвищення кваліфікації, що відображають індивідуальну траєкторію професійного розвитку педагога.

4. Розробки та пропозиції автора створюють можливість для подальшого наукового осмислення й удосконалення педагогічного супроводу педагогів закладів загальної середньої освіти до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батечко, Н., Лут, М. Система менеджменту якості вищої освіти: методологічний аспект. *Освітологія*, 2018. (7), 145–151.
2. Білик Н. І. Теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Черкаси, 2016. 40 с.
3. Білик Н. І. Канали реалізації дисемінаційної мережі шкіл новаторства України. Knowledge is power, power is knowledge : scientific and practical edition, Vienna, Austria, 27 July 2015. Publishing Center of The International Scientific Association “Science & Genesis”. Prague, Czech Republic, 2015. P. 110–119.
4. Білик Н. І., Пилипенко В. В., Шостя С. П. Development. IFIP Advances in Information and Communication Technology. 2005. No 167. P. 155–162.
5. Бондаренко А. Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 3. С. 69–72.
6. Ващенко А. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління. *Освіта і управління*. 2001. № 4. С. 59–68.
7. Венгловська О., Куземко Л., Новик І. Використання інтернет-ресурсів в особистіснопрофесійному розвитку майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4 (88). С. 3–17.
8. Впровадження локальних систем управління якістю в українських університетах: Аналітичний звіт. За заг. ред. Т. В. Фінікова, В. І. Терещука. Київ, Таксон, 2018. 88 с.
9. Гінзбург М. Д., Коваленко С. Є., Ключень А. М. Стандарти на системи керування: міжнародний та європейський досвід і його запровадження в Україні. *Стандартизація. Сертифікація. Якість*. 2016. No1. С. 7–16.
10. Григораш В. В. Управління навчальним закладом: навч.-метод. посіб.: у 2-х ч. Х.: Ранок, 2004. Ч. 1. 160 с.
11. Дембіцька С.В., Баранецька О.С. Вдосконалення професійної підготовки із використанням мобільних інформаційно-комунікативних технологій у ЗВО. *Матеріали молодіжної наук.-практ. інтер.-конф. студентів*

аспірантів та молодих науковців «Молодь в науці: дослідження, проблеми, перспективи (МН2020)» : зб. матеріалів. Вінниця: ВНТУ, 2021. С. 407–408

12. Дембіцька С.В., Кобилянська І.М., Васаженко Н.О. Зміст поняття «культура безпеки» в підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Матеріали молодіжної науково-практичної інтернет-конференції студентів аспірантів та молодих науковців «Молодь в науці: дослідження, проблеми, перспективи (МН2020)» : збірник матеріалів. Вінниця: ВНТУ, 2021. С. 389–391

13. Дембіцька С.В., Кузьменко О.С. Забезпечення якості навчання фізикотехнічних дисциплін через інформаційно аналітичний супровід в контексті адаптивного підходу. Адаптивні процеси в освіті : збірник матеріалів (тез доповідей) 1-го Міжнародного наукового форуму; [за заг. ред. Г. В. Єльнікової, М. Л. Ростоки; ред. кол.: Л. О. Ануфрієва, Л. О. Бачієва, З. В. Рябова]. Київ-Харків, 2022, Вип. 1 (4). С.150–151.

14. Деякі питання дистанційного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки No 1115 від 08.09.2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-organizaciyi-distancijnogo-navchannya-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-94735224-vid-28-veresnya-2020-roku>

15. Заскалета, С. Тенденції професійної підготовки фахівців у країнах європейського простору: забезпечення якості вищої освіти. ОСВІТОЛОГІЯ, (8). 2019. 111–116.

16. Іванюк Г. І., Куземко Л. В., Новик І. М. Тренінг «Проектування мультимедійного середовища закладів загальної середньої та дошкільної освіти» як засіб формування цифрових навичок майбутніх педагогів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Том. 79. № 5. С. 73–89.

17. Іванюк Г., Венгловська О., Антипін Є. Особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів у процесі навчальних практик. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2020. Вип. 2 (63). С. 25–34.

18. Іванюк Г.І. Психолого-педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів в умовах освітніх змін. Перспективи та інновації науки. 2023. 9(27). С. 219–231.

19. Концептуальні засади реформування середньої школи  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>

20. Костіна Т. Криза в умовах карантину: нові гендерні перспективи. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія. 2020. № 11. С. 162–166.

21. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін. Педагогіка і психологія. 2007. №212(55). С. 17–37.

22. Кучеренко Н. Дистанційне навчання як виклик сучасної університетської освіти: філософсько-правовий вимір. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Юридичні науки. 2018. Вип. 20. С. 34–40.

23. Кучинська І. О. Професійна компетентність науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти: ключові орієнтири, завдання й результати / Педагогічна освіта : теорія і практика. Збірник наукових праць Вип.24 (1-2018). Ч.1. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 151.

24. Локшина О. Європеїзація освіти в Україні. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: Збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти. Київ – Дрогобич: Трек-ЛТД, 2017. С. 98–101.

25. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі : методичні рекомендації. ГО «Смарт освіта». 71 с.

26. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент: навчальний посібник 2-е вид., випр. Х.: Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.

27. Морзе Н., Базелюк О., Воротникова І., Дементієвська Н., Захар О., Нанаєва Т., Пасічник О., Чернікова Л. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проект). Відкрите освітнє е-середовище сучасного університе-ту.2019. С. 1–53.

28. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє. Вища шк. 2006. № 2. С. 3 – 22.

29. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко; упоряд.: Л. Гриневич, О. Елькін, С.

Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян. Київ, 2016. 36 с.

30. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М. Ш. Ноулз. -М., 2010.

31. Післядипломна педагогічна освіта в умовах децентралізації та модернізації: регіональний аспект: монографія. Хмельницький: ФОП Мельник А.А., 2017. 548 с.

32. Поліщук С. В. Інноваційний розвиток вітчизняної освітньої системи в умовах незалежності і демократизації суспільства. Педагогічна освіта: теорія і практика, (27). 2019. С. 82–87.

33. Розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів: колективна монографія / Зязюн І.А., Лавріненко О.А та ін. Національна академія педагогічних наук України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2015. 340 с.

34. Сидоренко В. Науково-методичний супровід професіогенезу педагогічних працівників: інноваційні напрями, функції, акметехнології. / Післядипломна освіта в Україні. Київ: Університет менеджменту освіти, 2016. № 2. С. 39–46.

35. Скоробрещук Г. Якість освіти у контексті сучасних трансформацій вищої освіти. 2014. С. 15.

36. Сорочан Т. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.

37. Сорочан, Т. М. (2005). Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. Луганськ, 478. С. 372

38. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. URL: [https://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines\\_for\\_qa\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](https://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf) (дата звернення 15.04.2023).

39. Стрілець В. В. Проектна методика навчання англійської мови майбутніх програмістів із застосуванням інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 20 с.

40. Тищенко С. І. Інтегрування змісту математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці молодших спеціалістів з програмування: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.
41. Фельдман Барретт Ліза Як народжуються емоції / пер. з англ. Ярослава Лебеденка. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2018, 480 с.
42. Хомич Л. Вчитель нової української школи: вектори професійного розвитку. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2021. 20(2). С. 168-177.
43. Цимбалюк І. М. Психологія управління. Київ: ВД “Професіонал”, 2008. 624 с.
44. Ювал Н. Х. 21 урок для 21-го століття / пер. з англ. Олександра Дем’янчука. Київ: BookChef, 2018. 416 с.
45. Ямполь Ю. В., Косенюк Г. В., Жукова Г. В., Булгакова Т. М. Розвиток комунікаційного простору закладу освіти: світовий досвід розвитку професійного спілкування в умовах цифровізації освітнього процесу. Академічні візії. 2023. (18).
46. Ямполь Ю. В., Поліщук С.В. Умови реалізації науково-методичного супроводу професійно-методичного розвитку педагогів закладу загальної середньої освіти. Publishing House “Baltija Publishing”. 2023. С. 133–137.
47. Ivaniuk H., Kuzemko L., Venhlovska O., Vovchok Y., Antypin Y. The use of digital tools in interdisciplinary projects of students’ personal and professional self-development. Amazonia Investiga. 2022. Volume. 11. Issue 54. P. 94–108.
48. Janssen J., Stoyanov S., Ferrari A., Punie Y., Pannekeet K., Sloep P. Experts’ views on digital competence. Commonalities and differences. Computers & Education. 2013. No 68. P. 473–481.
49. Jarvis, P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. London; New York, NY: Routledge Falmer, 2004.
50. Knowles, M.S. The Modern Practice of Adult Education. Chicago: Association Press, 1980.
51. McGill R. Managing Your Social Media Profile: El. text data. URL: <https://www.teachertoolkit.co.uk/2016/11/11/social-media-protection/>
52. Merriam, Sh.B., Caffarella, R.S. Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

53. Paterson, R. Values, Education and the Adult. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
54. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. doi:10.2760/159770, JRC107466.
55. Rodgers C., Jerome Freiberg H. Freedom to learn. Third Edition. Macmillan College. Publishing Company, 1994. 527 p.
56. The Padagogy Wheel ...it's a Bloomin' Better Way to Teach. URL: <https://designingoutcomes.com/the-padagogy-wheel-its-a-bloomin-better-way-to-teach>.
57. Tight, M. Key Concepts in Adult Education and Training. London and NewYork: Routledge, 1998. 2nd ed. 2003.
58. Wiltshire, H. 'The Nature and Uses of Adult Education' in Rogers, A. (ed.) The Spirit and the Form. Nottingham: University of Nottingham, Department of Adult Education, 1976.