**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**ТАРАСОВА Вікторія Анатоліївна**

УДК 37.091.12 : 005.963 (477) «19/20» (043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ**

**У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УКРАЇНИ**

**(КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

011 Освітні, педагогічні науки

Галузь знань 01 – освіта/ педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ В. А. Тарасова

Науковий керівник: **Коробченко Ангеліна Анатоліївна**, доктор історичних наук, професор

Запоріжжя – 2023

**АНОТАЦІЯ**

*Тарасова В. А.*Розвиток професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). **–** Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Запоріжжя, 2023.

**Зміст анотації.** У дисертації досліджено актуальне питання розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., узагальнено його тенденції.

У вступі обґрунтовано вибір теми та її актуальність, схарактеризовано стан її дослідження; встановлено зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами; сформульовано мету, завдання, об’єкт, предмет дослідження; вказано систему методів дослідження; розкрито наукову новизну і практичне значення отриманих результатів; висвітлено дані щодо їх апробації; подано інформацію про публікації автора, структуру та обсяг дисертаційної роботи.

У першому розділі – «Розвиток професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації як історико-педагогічна проблема» – встановлено, що уявлення про професійну компетентність учителя із часом значно змінювалися: від педагогічної спрямованості педагогічного працівника, його професійно важливих якостей до визначення сутності джерел педагогічної творчості й аналізування психологічних основ професійної діяльності, а наукові праці стосувалися переважно окремих аспектів професійної компетентності.

З’ясовано, що з 50-х рр. ХХ ст. учені досліджували готовність, зокрема й професійну, у подальшому, з огляду на тенденції розвитку вітчизняної та світової науки й практики застосування компетентнісного підходу в системі підвищення кваліфікації, питання розвитку професійної компетентності ставало все більш актуальним.

Встановлено, що розвиток професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації в історико-педагогічному контексті узгоджується зі змінами соціально-економічного розвитку суспільства, науки та має відповідати державній й особистісній концепції навчання впродовж життя, забезпечуватися підтримкою педагогів у ціннісному континуумі на всіх етапах педагогічної кар’єри стосовно оновлення діяльнісних знань, умінь і компетентності вчителя.

Виокремлено *три* етапи розвитку системи підвищення кваліфікації в означений хронологічний період: І етап (1984-1990) – становлення теоретичних засад підвищення кваліфікації педагогічних працівників за часи Радянської України; ІІ етап (1991-2001) – деідеологізація та оновлення національної системи освіти, зокрема й післядипломної, інноваційний розвиток; ІІІ етап (2002–2020) – випереджальний та інноваційний розвиток системи підвищення кваліфікації, спрямований на забезпечення саморозвитку й самоствердження особистості та інформатизації, модернізації змісту освіти й підходів. Особливостями розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації у визначений період є примноження інтелектуального й духовного потенціалу, відмова від авторитарної педагогіки, українізація, упровадження компетентнісного підходу, підготовка кадрів нової генерації, становлення закладів освіти нового покоління, реформування системи управління й розвитку освіти.

Періодизацію розроблено на основі таких *критеріїв:* ідеологізація, політичні й соціально-економічні чинники, соціально-політичний розвиток країни, надмірна централізація, директивне управління та авторитаризм системи(у період СРСР) – для першого етапу; хронологія державно-територіального устрою країни, відродження національної ідентичності, соціально-економічні, культурологічні зміни, трансформація пріоритетних завдань освіти, зміна соціального попиту – для другого етапу; переосмислення історико-педагогічного процесу, інноваційність, неперервність професійного розвитку, децентралізація країни – для третього етапу, які максимально чітко передали особливості об’єкта розвідок й дозволили охарактеризувати тенденції науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України кінець ХХ – початок ХХІ століття.

Визначено *тенденції* розвитку системи підвищення кваліфікації у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. для *першого* етапу – це інтенсивний розвиток науково-методологічного й теоретичного рівнів на фоні соціально-економічної кризи країни, відсутність практичних змін у системі підвищення кваліфікації, для *другого* - деідеологізація, оновлення національної системи освіти, інноваційний розвиток, пошук шляхів оновлення освітнього процесу, для *третього* – індивідуалізація, диференціація, особистісна спрямованість освітнього процесу, поглиблення науково-методичних засад, апробування інтерактивних форм, модульний підхід, випереджальний та інноваційний розвиток системи підвищення кваліфікації, оновлення нормативно-правової та законодавчої бази, що сприяло розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації.

Удругому розділі – «Зміст і процесуальні трансформації професійної компетентності в науково-методичному доробку у системі підвищення кваліфікації (кінець ХХ – початок ХХІ століття)» – опрацьовано нормативно-правову базу, науково-методичні джерела, архівні фонди органів центральної влади; з’ясовано особливості розвитку професійної компетентності та науково-методичного супроводу вчителів досліджуваного періоду.

Докорінні зміни в підходах до вдосконалення професійної компетентності вчителів відбулися з прийняттям Концепції «Нова українська школа» (2017) та Постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації вчителів» № 800 від 21.08.2019.

Опрацьовані джерела доводять, що питання науково-методичного супроводу кожного з періодів розвитку системи підвищення кваліфікації мають свої особливості, що дало змогу охарактеризувати науково-методичний супровід та виокремити в першому розділі три етапи:

Перший етап (1984–1990) – уніфікація змісту й форм роботи, штучне насаджування загальноінтернаціональної культури, ігнорування всього національного. Поширеними формами науково-методичного супроводу вчителів були науково-педагогічні, методичні семінари, конференції, творчі групи, лекторії, з’їзди, робота над передовим педагогічним досвідом. Особливостяминауково-методичного супроводу вчителів означеного періоду стало домінування під час курсової перепідготовки лекцій інформативно-інструктивного характеру, ігнорування індивідуально-творчого підходу в означеному процесі.

Другий етап (1991–2001) – упровадження інформаційних технологій в освітній процес закладів освіти (1998), поглиблення підготовки вчителів-предметників, збільшення обсягу практичних і семінарських занять, запровадження авторських курсів, майстер-класів, тренінгів, коучингів, конкурсів методичних ідей, педагогічних фестивалів, ознайомлення з досвідом учителів-новаторів тощо. Особливістюнауково-методичного супроводу вчителів цього періоду став розвиток теоретичних і практичних науково-методичних видань, наближення змісту післядипломного процесу до індивідуальних освітніх потреб учителів, технологізація, комп’ютеризація освітнього процесу, упровадження діагностування професійної компетентності вчителів під час проходження курсової перепідготовки.

Третій етап (2002–2020) – урізноманітнення науково-методичного супроводу вчителів у системі підвищення кваліфікації для безперервного професійного розвитку під час курсової та міжкурсової підготовки (тьюторство, менторство, надання науково-методичної допомоги, підтримки вчителів щодо пошуку, вибору, проєкції, реалізації, оцінювання та корекції власної професійної діяльності, активізація самоосвітньої діяльності вчителів тощо). Визначення нових підходів до вдосконалення професійної компетентності вчителів, диференціації змісту освіти, розвитку неформальних та альтернативних структур поряд з ОІППО, стало особливістю для третоьго етапу. Науково-методичний супровід здійснюють центри професійного розвитку педагогічних працівників із сервісними функціями.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що основні історико-педагогічні положення, узагальнення та висновки дослідження сприяють розвитку педагогічних традицій удосконалення професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України.

Основні положення, висновки, результати дослідження можуть бути використані для подальшого компаративного вивчення тенденцій формування професійної компетентності вчителів, наступності цього процесу між вищою освітою та підвищенням кваліфікації, особливостей науково-методичного супроводу педагогічних працівників.

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час їх обговорення на засіданнях науково-методичної ради Центру професійного розвитку педагогічних працівників Токмацької міської ради, на кафедрі менеджменту освіти та психології комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, наукових конференціях міжнародного (11), всеукраїнського (6) рівнів, на міжнародних виставках.

**Ключові слова:** історико-педагогічний досвід, історико-педагогічна періодизація, підвищення кваліфікації, система підвищення кваліфікації вчителя України (кінець ХХ — початок ХХІ ст.), безперервна освіта, професійний розвиток, компетентнісний підхід, професійна компетентність вчителя, науково-методичний супровід

**ABSTRACT**

*Tarasova V. A.* The development of teachers’ professional competence in the advanced training system of Ukraine at the end of the XXth century and the beginning of the XXIst century. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 – educational, pedagogical sciences, specialization. – Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, 2023.

**Abstract content.** The scientific work deals with the topical issue of the development of teachers’ professional competence in the advanced training system of Ukraine at the end of the XXth century and the beginning of the XXIst century and summarizes its trends.

The introduction justifies the choice of the topic and its relevance, characterizes the issue, the state of its investigation; connection of work with scientific programs, plans, topics is established; the goal, task, object, subject of study is formulated; a system of research methods is presented; the scientific novelty and practical significance of the obtained results are revealed; the data on the approval and implementation of its results are highlighted; information about the author’s publications, the structure and scope of the dissertation is provided.

In the first section «The development of teachers’ professional competence in the advanced training system as a historical and pedagogical problem» it was established that the idea of the professional competence of a teacher changed significantly over time: from the pedagogical orientation of a pedagogical worker, his professionally important qualities to the definition of the essence of the sources of pedagogical creativity and analysis of the psychological foundations of professional activity, and scientific works mainly concerned individual aspects of professional competence. It was found out that since the 50s of the XXth century, scientists have studied readiness, in particular professional readiness, taking into account the trends in the development of domestic and world science and the practice of the competence approach in the advanced training system, the issue of the development of professional competence became more and more relevant and in demand among researchers and scientists.

It has been established that the development of teachers’ professional competence in the advanced training system in the historical and pedagogical context is consistent with changes in the socio-economic development of society, science and should correspond to the state and personal concept of lifelong learning, provided by the support of teachers in the value continuum at all stages of the pedagogical career in relation to updating the teacher’s knowledge, skills and competence.

The criteria are defined (ideologizing during the USSR period, humanization, innovation, continuity of the professional training, implementation of personality-oriented, competence-based, activity-based and integrative approaches, changes in social demands depend on European integration processes in education, educational reforms and transformations in the advanced training system as the main factors), which maximally convey the peculiarities of the development of the teachers’ professional competence in the studied period.

Three stages of the development of the advanced training system in the specified chronological period are defined: the first stage (1984–1991) – the formation of the theoretical foundations of the professional development of pedagogical workers during the times of Soviet Ukraine; the second stage (1991–2002) – de-ideologization and renewal of the national education system, including postgraduate education, innovative development; the third stage (2002–2020) – anticipatory and innovative development of the advanced training system, aimed at ensuring self-development and self-affirmation of the personality and informatization, modernization of the content of education and approaches. The main emphasis of the development of the teachers’ professional competence in the advanced training system in a studied period is the multiplication of intellectual and spiritual potential, the rejection of authoritarian pedagogy, Ukrainization, the introduction of a competence approach, the training of new generation staff, the establishment of new generation educational institutions, the reform of the management and development system of education.

In the second section – «Content and procedural transformations of professional competence in scientific and methodical development in the system of professional development (end of the 20th - beginning of the 21st century)» – the regulatory and legal framework, scientific and methodological sources, archival funds of the central authorities are studied. Trends in the development of professional competence and scientific-methodical support of teachers during the studied period are determined.

Fundamental changes in approaches to improving the teachers’ professional competence took place with the adoption of the Concept «New Ukrainian School» (2017) and the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Some issues of teachers’ advanced training» № 800 dated August 21, 2019. The peculiarities of the professional development and improvement of the teachers’ professional competence, which took place during the entire specified period, were clarified.

The studied sources prove that the issues of scientific and methodological support for each of the periods of advanced training system development have their own characteristics, which made it possible to characterize the scientific and methodological support in the three stages identified in the first section:

The first stage (1984–1991) is characterized by the unification of the content and forms of work, the artificial planting of a general international culture, and the ignoring of national peculiarities. Common forms of scientific and methodical support for teachers were scientific and pedagogical, methodical seminars, conferences, creative groups, lectures, congresses, work on advanced pedagogical experience. *The trends* in the scientific and methodological support of teachers of the specified period became the dominance of lectures of an informative and instructive nature during course retraining, ignoring the personality-oriented and creative approach in the specified process.

The second stage (1991–2001) – the introduction of information technologies into the educational process of educational institutions (1998), deepening the training of subject teachers, increasing the amount of practical and seminar classes, introducing author’s courses, master classes, trainings, coaching, contests of methodological ideas, pedagogical festivals, familiarization with the experience of innovative teachers, etc. The development of theoretical and practical methodical publications, promoting the content of the postgraduate process closer to the individual educational needs of teachers, technification, computerization of the educational process, and the introduction of diagnosing the professional competence of teachers during course retraining became the trend of scientific and methodical support for teachers in this period.

The third stage (2002–2020) – diversification of scientific and methodological support for teachers in the advanced training system for continuous professional development during course and inter-course training (tutoring, mentoring, providing scientific and methodological assistance, supporting teachers in search, selection, projection, implementation, assessment and correction of one’s own professional activity, intensification of self-education activities of teachers, etc.). The trends of defining new approaches to improving the teachers’ professional competence, differentiating the content of education, developing informal and alternative structures along with Regional Institutes of Postgraduate Pedagogical Education became obvious. Scientific and methodological support is provided by professional development centers of pedagogical workers with service functions.

The practical value of the obtained results is that the main historical and pedagogical basis, generalization and conclusions of the study contribute to the development of pedagogical traditions of improving the teachers’ professional competence in the advanced training system of Ukraine.

The main provisions, conclusions, and results of the study can be used for further comparative study of the trends in the formation of teachers’ professional competence, connection of the process with higher education and professional development, and the peculiarities of the scientific and methodological support of pedagogical workers.

Approbation of the research results was carried out during their discussion at the meetings of the Scientific and Methodological Council of the Center for Professional Development of Pedagogical Workers of the Tokmak City Council, at the Department of Educational Management and Psychology of the Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the Zaporizhzhia Regional Council, international scientific conferences (11), all-Ukrainian (6) levels, at international exhibitions.

**Keywords:** historical-pedagogical experience, historical-pedagogical periodization, professional development, system of professional development of teachers of Ukraine (end of XX — beginning of XXI century), continuous education, professional development, competence approach, professional competence of the teacher, scientific and methodological support

**LIST OF AUTHOR’S PUBLICATIONS**

**Publications representing the main scientific results of the thesis:**

1. Tonne O., Varetska O., Khaustova O., Tarasova V. Organizing of Independent Cognitive Activity of Teachers in the Context of Didactics and Neuroscience. *Brain: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience.* 2021. № 2 (12).   
P. 139–160.

2. Tarasova V. A. Digitalization of education as a condition for teacher professional development. *Scientific Journal of Poloniyna Academy.* 2020. № 38.   
P. 227–233.

3. Tarasova V. A. The formation of professional competence of the future teachers by means of creative tasks. *Scientific Bulletin of Flight Academy. Section: Pedagogical Sciences.* 2019. № 5. P. 379–384.

4. Tarasova V. A. Development of teachers’ professional competence within educational transformations. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University. Section: Pedagogical Sciences.* 2019. № 3*.* P. 363–369.

5. Tarasova V. A. Regulatory and legal support of teachers’ professional development in the advanced training system of Ukraine (end of the 20th – beginning of the 21st century). *Bulletin of the T. H. Schevchenko National University* «*Chernihiv Colehium*»*. Section: Pedagogical Sciences.* 2020. № 8 (164). P. 340–345.

6. Tarasova V. A. Organizational and pedagogical activities of the head of the educational institution in the management of teaching staff professional development. *Topical Issues of the Humanities: an Intercollegiate Collection of Researchers Working with Young People with Drohobych Workers at Ivan Franko University.* 2020.№ 29 (4). P. 174–179.

7. Tarasova V. A. Competence approach in education as a condition for teachers’ professional development. *Innovative Pedagogy.* 2020. № 24 (2). P. 34–37.

8. Tarasova V. A. Development of teachers’ professional competence in the advanced training system: historical aspect. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools*. 2020. № 71 (1). P. 70–74.

9. Tarasova V. A. Professional competence of a specialist as a factor of society development. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University. Section: Pedagogical Sciences.* 2020.№ 2. P. 380–389.

10. Tarasova V. A. Development of teachers’ professional competence in the context of the pandemic crisis. [*Scientific Journal of Polonia University*](http://pnap.ap.edu.pl/index.php/pnap/issue/view/44)*.* 2020. № 38. P. 118–124.

11. Tarasova V. A. Development of teachers’ professional competence in the conditions of territorial communities. *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy.* 2020. № 2(29). P. 181–189.

**Scientific works certifying the approbation of the dissertation materials**

1. Tarasova V. A. Development of teachers’ professional mobility in the advanced training system. *Formation of a professionally mobile specialist :* European dimension : materials of the 5th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. 2019.   
P. 233–235.

2. Tarasova V. A. Self-realization as an important factor of the professional development of teachers in the advanced training system. *Scientific Papers of Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Education*. 2019.№ 4(36).

3. Tarasova V. A., Korobchenko A. A. Pedagogical culture of the teacher as the basis of professional development. *Traditional and Innovative Approaches to Scientific Research.* 2020. P. 70–74.

4. Tarasova V. A. Self-educational activity of the teacher as the basis of professional development. *Scientific Support of the Technological Process of the XXI Century.* 2020. P.70–80.

5. Tarasova V. A. Competence approach in the New Ukrainian School. *Scientific Papers of Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Education.* 2020. № 1(38).

6. Tarasova V. A. Diversified educational system as a condition for professional development of teachers. *Collection of scientific papers* «*ΛΌГOΣ*»*:* Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Amsterdam : European Scientific Platform, 2020. № 4. P. 87–89.

7. Tarasova V. A. Professional pedagogical qualities of a teacher in the context of the implementation of inclusive education. *Wissenschaftliche Ergebnisse und Errungenschaften: 2020: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten* «*ΛΌГOΣС*»*: zu den Materialien der internationalen wissenschaftlicher-praktischen Konferenz*. Munchen, 2020. № 3. P. 56–61.

8. Tarasova V. A. Development of teachers’ professional competence in the context of the pandemic crisis. [*Scientific Journal of Polonia University*](http://pnap.ap.edu.pl/index.php/pnap/issue/view/44). 2020. № 1. P. 224–230.

9. Tarasova V. A. Development of professional competence of young and inexperienced teachers in the work system of the Center for Professional Development of Pedagogical Workers. *Achievements of Zaporizhia region teachers. An anthology of prospective pedagogical experience of educational institutions of Zaporizhzhia region in the context of the implementation of the* «*New Ukrainian School*» *Concept.* 2022. № 23. P. 95–101.

**Published works that additionally present the scientific results   
of the dissertation**

1. Tarasova V. A. Certificate of copyright registration March 25, 2021 № 103470 for a scientific work «Digitalization of education as a condition for teacher professional development». Kyiv : Ukrainian Institute of Industrial Property, 2021.

2. Tarasova V. A. Certificate of copyright registration April 2, 2021 № 103705 for a scientific work «Innovative development of «Branding as a condition for successful functioning of Centers for professional development of teachers in the united territorial communities». Kyiv : Ukrainian Institute of Industrial Property, 2021.

**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*Список публікацій здобувача,*

*в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:*

1.Tonne O., Varetska O., Khaustova O., Tarasova V. Organizing of Independent Cognitive Activity of Teachers in the Context of Didactics and Neuroscience. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. № 12 (2). P. 139–160. (Web of Science).

2. Тарасова В. А. Digitalization of education as a condition for teacher professional development. *PNAP. Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*. Częstochowa. 2020. № 38. № 1–1. P. 227–233.

3. Тарасова В. А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами творчих завдань. *Науковий вісник льотної академії* : зб. наук. пр. Кропивницький, 2019. Вип. 5. С. 379–384.

4. Тарасова В. А. Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах освітніх трансформацій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 363–369.

5. Тарасова В. А. Нормативно-правове забезпечення професійного розвитку вчителів у системі підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вісник Національного університету* «*Чернігівський колегіум*» *імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 8 (164). С. 340–345.

6. Тарасова В. А. Організаційно-педагогічна діяльність керівника в управлінні професійним розвитком педагогічних кадрів. *Актуальні питання гуманітарних наук :* міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. 2020. Вип. 29. Т. 4. С. 174–179.

7. Тарасова В. А. Компетентнісний підхід в освіті як умова професійного розвитку вчителів. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. 2020. Вип. 24. Т. 2.   
С. 34–37.

8. Тарасова В. А. Професійний розвиток учителів у системі підвищення кваліфікації: історичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 71. Т. 1. С. 70–74.

9. Тарасова В. А. Професійна компетентність фахівця, як фактор розвитку суспільства. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. *Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 2. С. 380–389.

10. Тарасова В. А. Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах пандемічної кризи. *Освіта в умовах пандемічної кризи: проблеми та перспективи :* монографія. Ополе, 2020. С. 118–124.

11. Тарасова В. А. Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах територіальних громад. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2022. Вип. 2 (29). С. 181–189.

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

12. Тарасова В. А. Розвиток професійної мобільності вчителів у системі підвищення кваліфікації. *Формування професійно мобільного фахівця: Європейський вимір*: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 квітня 2019 р., м. Дніпро). Дніпро : Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2019. С. 233–235.

13. Тарасова В. А. Самореалізація як важливий чинник професійного розвитку вчителів у системі підвищення кваліфікації. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи :* матеріали V Ювілейної Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 травня 2019 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя : КЗ «ЗОІППО» ЗОР, 2019. № 4 (63). URL: <http://surl.li/nopnu>

14. Тарасова В. А, Коробченко А. А. Педагогічна культура вчителя як основа професійного розвитку. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень :* матеріали конференцій МЦНД. Луцьк, 2020. С. 70–74.

15. Тарасова В. А. Самоосвітня діяльність вчителя як основа професійного розвитку. *Наукове забезпечення технологічного процесу XXI сторіччя*: матеріали Міжнародної наукової конференції МЦНД. Чернівці, 2020. С. 78–80.

16. Тарасова В. А. Компетентнісний підхід в новій українській школі. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи :* матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (12–18 травня 2020 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя : КЗ «ЗОІППО» ЗОР, 2020. Вип. № 1 (38).

17. Тарасова В. А. Диверсифікована освітня система як умова професійного розвитку вчителів. *Specialized and multidisciplinary scientific researches: Collection of scientific papers* «*ЛОГОС*»*:* proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Амстердам : European Scientific Platform, 2020. Вип. 4.   
С. 87–89.

18. Тарасова В. А. Професійно педагогічні якості вчителя в умовах впровадження інклюзивної освіти. *Wissenschaftliche Ergebnisse und Errungenschaften: 2020: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten* «ЛОГОС» : materialien der internationalen wissenschaftlicher-praktischen Konferenz. Мюнхен : Europäische Wissenschafts Plattform, 2020. С. 56–61.

19. Tarasova V. Development of teachers’ professional competence in the context of the pandemic crisis. *Education during a pandemic crisis: problems and prospects :* monograph. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. С. 224–230.

20. Тарасова В. А. Розвиток професійної компетентності молодих і малодосвідчених вчителів у системі роботи Центру професійного розвитку педагогічних працівників. *Здобутки освітян Запорізького регіону. Антологія перспективного педагогічного досвіду закладів освіти Запорізької області в контексті реалізації Концепції* «*Нова українська школа*». 2022. Вип. 23.   
С. 95–101.

*Опубліковані праці, що додатково відображають   
наукові результати дисертації*

21. Тарасова В. А. Свідоцтво про реєстрацію авторського права від 25.03.2021 р. № 103470 на літературний твір наукового характеру «Digitalization of education as a condition for teacher professional development». Київ : Державне підприємство Український інститут інтелектуальної власності, 2021.

22. Тарасова В. А. Свідоцтво про реєстрацію авторського права від 02.04.2021 р. № 103705 на літературний твір наукового характеру Інноваційна розробка «Брендінг як умова успішної діяльності Центрів професійного розвитку педагогічних працівників в об’єднаних територіальних громадах».   
Київ : Державне підприємство Український інститут інтелектуальної власності, 2021.

**ЗМІСТ**

[ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ 18](#_Toc152847742)

[ВСТУП 19](#_Toc152847743)

[РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ](#_Toc152847744)

[У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ](#_Toc152847745)

[ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 30](#_Toc152847746)

[1.1. Підвищення кваліфікації України   
як системне соціокультурне явище ХХ–ХХІ століття 30](#_Toc152847747)

[1.2. Сутність і структура професійної компетентності вчителя у науково-педагогічному знанні України кінця ХХ – початку ХХІ століття 63](#_Toc152847748)

[1.3. Історико-педагогічна періодизація розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів (кінець ХХ – початок ХХІ століття) 94](#_Toc152847749)

[Висновки до першого розділу 132](#_Toc152847750)

[Список використаних джерел до першого розділу 135](#_Toc152847751)

[РОЗДІЛ 2.](#_Toc152847753) [ЗМІСТ І ПРОЦЕСУАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ   
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНОМУ ДОРОБКУ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ   
(КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) 175](#_Toc152847754)

[2.1. Науково-методичний супровід розвитку   
професійної компетентності вчителів 175](#_Toc152847755)

[2.2. Розвиток професійної компетентності вчителів   
в умовах територіальних громад 203](#_Toc152847756)

[2.3. Фаховий брендинг центру   
професійного розвитку педагогічних працівників 225](#_Toc152847757)

[Висновки до другого розділу 247](#_Toc152847758)

[Список використаних джерел до другого розділу 249](#_Toc152847759)

[ВИСНОВКИ 262](#_Toc152847760)

[ДОДАТКИ 268](#_Toc152847761)

# ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

|  |  |
| --- | --- |
| ВРУ – | Верховна Рада України |
| ДСЯО - | Державна служба якості освіти |
| ЗВО – | Заклад вищої освіти |
| ЗДНВР – | Заступник директора з навчально-виховної роботи |
| ЗДО – | Заклад дошкільної освіти |
| ЗЗСО – | Заклад загальної середньої освіти |
| ЗО – | Заклад освіти |
| ЗПО – | Заклад позашкільної освіти |
| ІППО – | Інститут післядипломної педагогічної освіти |
| ІРЦ – | Інклюзивно-ресурсний центр |
| КПК – | Курси підвищення кваліфікації |
| КУ «ЦПРПП»ТМР | Комунальна установа «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Токмацької міської ради |
| МОН України – | Міністерство освіти і науки України |
| МК – | Методичні кабінети |
| МС – | Методичний супровід |
| НАН України – | Національна академія наук України |
| НАПН України – | Національна академія педагогічних наук України |
| НМС – | Науково-методичний супровід |
| НУШ – | Нова українська школа |
| ОІППО – | Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти |
| ПК – | Підвищення кваліфікації |
| ППД – | Передовий педагогічний досвід |
| ППО –  СПК – | Післядипломна педагогічна освіта  Система підвищення кваліфікації |
| СПКПП – | Система підвищення кваліфікації педагогічних працівників |
| СППО – | Система післядипломної педагогічної освіти |
| СРСР – | Союз Радянських Соціалістичних Республік |
| ТГ – | Територіальна громада |
| УІПКККО – | Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти |
| УІПКПП – | Український інститут підвищення кваліфікації педагогічних працівників |
| УРСР – | Українська Радянська Соціалістична Республіка |
| ЦДАВО – | Центральний державний архів вищих органів влади і управління України |
| ЦІППО – | Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти |
| Центри – | Центр професійного розвитку педагогічних працівників |
| ЦІУВ – | Центральний інститут удосконалення вчителів |
| ЮНЕСКО – | Організація Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури |
| ECTS – | Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система |

# ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Інтеграція України в Європейський освітній простір, інтенсивні соціокультурні перетворення, розширення міжкультурних і соціальних зв’язків підвищили вимоги до професійного рівня фахівців, зокрема й у системі освіти. Учитель Нової української школи будь-якої кваліфікації має оволодіти широким спектром компетентностей, критичним мисленням, уміти ставити цілі та досягати їх, співпрацювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі, бути здатним до безперервного інтелектуального, культурного і духовного розвитку впродовж життя й, відповідно, бути «агентом змін».

Саме цим зумовлена увага нашої держави до питання розвитку професійної компетентності вчителя. Так, за останні роки оновлено законодавчу базу. Верховною Радою України прийнято Закони України «Про освіту» (1991, 2017), «Про вищу освіту» (2014), а Кабінетом Міністрів України – Концепцію «Нова українська школа» (2016), Постанову «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2019), підготовлено до розгляду проєкт Закону України «Про освіту дорослих» (2022), Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства затверджено професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020). Останніми задекларовано п’ять загальних та 15 професійних компетентностей учителя, що необхідні для ефективної професійної діяльності. Здійснюється післядипломна підготовка вчителя щодо впровадження Концепції «Нова українська школа» в закладах загальної середньої освіти, оновлюється науково-методичне забезпечення.

У свою чергу, суттєві зміни територіального устрою відповідно до Законів України «Про добровільне об’єднання територіальних громад» (2015), «Про внесення змін до деяких законів України щодо визначення територій та адміністративних центрів територіальних громад» (2020); Постанови Верховної Ради України «Про утворення та ліквідацію районів» (2020), зумовили створення територіальних громад та затвердження нових меж районих центрів, Стратегія регіонального розвитку на 2021–2027 рр. (Постанова Кабінету Міністрів України, 2020 р.) відкрила нові можливості для розвитку територіальних громад, у тому числі й у системі освіти, зумовила модернізацію методичної служби, вчителі отримали право обирати заклади (провайдерів) та форми освіти для розвитку професійної компетентності. Водночас освітяни областей України опинилися в нерівних умовах щодо організації органами місцевого самоврядування науково-методичного супроводу їхнього професійного розвитку, що вимагає істотних змін.

Історико-педагогічна теорія кінця ХХ – початку ХХІ ст. містить ґрунтовні дослідження щодо розвитку професійної компетентності освітян (В. Адольф [4], Л. Дибкова [57], Н. Креденець [115], А. Онкович [199], В. Попова [231], Л. Сігаєва [296], Т. Ткаченко [326], О. Шестопалюк [348]); учителів-предметників (М. Елькін [62], В. Саюк [286], Н. Козлова [100], Г. Назаренко [181], Л. Отрощенко [205] та ін.), у тому числі й у післядипломній освіті (В. Крижко й Є. Павлютенков [207], С. Крисюк [123], Н. Клокар [90], А. Кузьмінський [131]). Управління розвитком професійної компетентності розглянуто О. Онаць [198], M. Kane [368]; критерії та умови розвитку професійної компетентності обґрунтовано М. Морозовою [178], І. Ніканоровою [186], Chr. Argyris [353], D. Schon [354]; структуру професійної компетентності – Н. Ковальською [94], І. Левинською [137], О. Огієнком і А. Роляк [191], M. Epstein, Edward M. Hunders [362] та ін.; модель розвитку професійної компетентності – Л. Костіною [112], Є. Павлюком [206], Т. Чопик [343] та ін.

Питання оновлення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників перебувало в колі уваги науковців Л. Карпової [88], М. Коломінського [103], Л. Лугового [148], Н. Петрощук [214], Т. Сорочан [302], О.Сухомлинською [314], Л. Сущенко [316] та ін.; модернізації методичних служб – науковців і методистів інститутів післядипломної освіти – О. Варецької [34], О. Верозубова і Т. Верозубової [36], В. Пуцов, К. Старченко, Г. Литвиненко [272] та ін. Порівняльний аналіз професійного розвитку вчителів у системі освіти зарубіжних країн здійснено І. Зязюном [79], Л. Костіною [112], Л. Пуховською [271], В. Сидоренко [290] та ін. Фактологічний матеріал з питань розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) напрацьовано В. Адольфом [4], О. Варецькою [34], В. Олійником [194] та ін.

Попри зростання інтересу до проблем професійної освіти, питання розвитку професійної компетентності в сучасній Україні у період з кінця ХХ – початку ХХІ ст. залишається мало дослідженим.

Усе вищезазначене свідчить про наявність ***суперечностей*** між:

– об’єктивними вимогами суспільства до особистості вчителя, рівня його підготовки в нових соціально-економічних умовах та недосконалістю формування професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації;

– наявністю історико-педагогічного досвіду у післядипломній освіті України та браком аналітичних праць стосовно науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації для об’єктивної оцінки, що стримує застосування накопичених здобутків сучасною практикою;

– нагальною потребою реформування системи підвищення кваліфікації відповідно до нових концептуальних засад розвитку системи освіти України.

Тому виникла потреба в дослідженні історичного досвіду розвитку професійної компетентності вчителів в Україні, виявленні тенденцій її розвитку в системі підвищення кваліфікації за певними критеріями та забезпечення науково-методичного супроводу в умовах децентралізації. Це зумовило вибір теми дисертації: **«Розвиток професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ століття)».**

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана відповідно до теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки і педагогічної майстерності «Підготовка майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій» (державний реєстраційний номер 0117U006709). Тема дослідження затверджена рішенням Вченої ради Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 7 від 04.12.2018), погоджено Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 4 від 26.06.2019), затверджено в уточненому формулюванні Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 17 від 28.05.2020).

**Мета дослідження** полягає у науково-теоретичному обгрунтуванні розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України (у кінець ХХ – початок ХХІ століття), періодизації та актуалізації історико-педагогічного досвіду, систематизації його змін, тенденцій і виокремленні перспектив його застосування в освітній практиці.

Відповідно до мети були визначені ***завдання*:**

1. Узагальнити наукові погляди щодо підвищення кваліфікації вчителів як системного соціокультурного явища України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).

2. Систематизувати науково-педагогічне знання України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) щодо сутності і структури професійної компетентності вчителя.

3. Розробити історико-педагогічну періодизацію становлення системи системи підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.), виявити тенденції її розвитку за визначеними критеріями.

4. Охарактеризувати особливості розвитку професійної компетентності вчителів та їхнього науково-методичного супроводу в системі підвищення кваліфікації України у досліджуваний період.

5. Визначити перспективи використання історико-педагогічного досвіду розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України ХХІ століття.

***Об’єкт дослідження* –** підвищення кваліфікації вчителів України як соціокультурне явище.

***Предмет дослідження* –** становлення системи підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.), еволюція цілей, змісту, форм і методів розвитку в ній професійної компетентності вчителів.

*Хронологічні межі дослідження*охоплюють кінець ХХ – початок ХХІ ст. Нижня межа (кінець ХХ ст. – 1984 р.)зумовлена декларуванням нових підходів до підвищення кваліфікації вчителів (наказ Міністерства освіти УРСР № 264 від 07.08.1984 «Про заходи по вдосконаленню підготовки, підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів, поліпшення умов їх праці й побуту»). Реформування педагогічної освіти 1984–1985 рр. пов’язували із завданнями пришвидшення соціально-економічного розвитку країни, що посилило увагу до розвитку професійної компетентності вчителя, адже саме якісно підготовлений педагог був реалізатором цієї мети. Верхня межа (початок ХХІ ст. – 2020 р.) *–* запровадження нових вимог до розвитку професійної компетентності вчителів (Постанова № 800, 2019 р.), період активних трансформацій в освіті та пошук нових підходів до розвитку професійної компетентності вчителів, ліквідація МК, створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників (Постанова № 672, 2020 р.).

**Методи дослідження.** У ході дослідження використано комплекс методів:*загальнотеоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) – для всебічного аналізу нормативно-правових документів, наукової й науково-методичної літератури; *конкретно-науковий* (категоріальний аналіз) – для розкриття змісту, уточнення дефініцій; *ретроспективний –* для розуміння сучасного стану освіти порівняно з попередніми періодами в різний часовий період; *історико-структурний* – для виявлення провідних тенденцій розвитку системи підвищення кваліфікації та науково-методичного супроводу вчителів досліджуваного періоду; *структурно-логічний* – для виокремлення перспективних напрямів розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації; *хронологічно-системний* – для обґрунтування етапів *розвитку* системи підвищення кваліфікації та науково-методичного супроводу вчителів; *герменевтичний і наративний* – для тлумачення історичних джерел, осмислення і розуміння історико-педагогічних ідей; *джерелознавчий* – для текстологічного аналізу та синтезу теоретичних основ розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації.

*Джерельна база дослідження:* складають документальні джерела, безпосередньо пов’язані з проблематикою розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України:

– *нормативно-правові акти* України, Української РСР, законодавчі нормативні акти, постанови, розпорядження, циркуляри, накази, інструкції, директиви, рішення колегії Міністерства освіти України, Міністерства освіти УРСР, Міністерства народної освіти УРСР, які регулювали теорію і практику системи підвищення кваліфікації; інформаційні збірники Міністерства освіти України досліджуваного періоду;

– *фонди наукових бібліотек:* Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (м. Київ): фонд 166, опис 15 (законодавчі та нормативні акти, матеріали з’їздів, конференцій, нарад народної освіти СССР, УРСР, статистичні звіти, навчальні плани, педагогічна література досліджуваного періоду); фонд 2717, опис 1 (підвищення кваліфікації та підготовка кадрів, робота вчительських з’їздів); фонд 4621, опис 13 з 1986 по 1989 р. (доручення ЦК Компартії України, Верховної Ради УССР, Ради Міністерства УССР, Державного комітету УССР, Державного комітету СССР по народній освіті і документ з їх виконання); фонд 5139, опис 1 (Центральний інститут підвищення кваліфікації народної освіти Міністерства освіти УРСР, м. Київ, 1952–1973 рр.); Український республіканський комітет професійного союзу працівників освіти вищої школи та наукових установ, 1943–1957 рр.);

– *архіви* Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (м. Київ); Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (м. Київ); Державної науково-технічної бібліотеки України (м. Київ); бібліотеки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ);

– *праці вчених-педагогів з питання розвитку професійної компетентності вчителів*, таких як: М. Докторович [58], В. Лозовецька [146], І. Папач [208], В. Сидоренко [290], Л. Сущенко [315], В. Ягупов [351];

– монографії і дисертації українських науковців: О. Капченко [86], Л. Костіної [112], Т. Сорочан [301], Н. Петрощук [214], Н. Протасова [269], В. Саюк [286], В. Стрельнікова [311], Н. Чепурної [340];

– навчально-методична література (підручники, словники, довідники та ін.);

– журнали, бюлетені та педагогічна періодика: «Післядипломна освіта України», «Педагогіка і психологія», «Порівняльна професійна педагогіка», «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи», «Вісник Чернігівського національного педагогічного університету», «Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова», «Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету»;

– зарубіжні педагогічні дослідження з проблеми професійної компетентності L. Edmunds [361], R. Epstein [362], M. Walters [389], G. Cheetham, G. Chivers [356], L. Holmes [365], P. Saettler [376], M. Kane [368] та ін.

**Наукова новизна одержаних результатів** визначається тим, що вперше:

– комплексно досліджено розвиток професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.);

– систематизовано науково-педагогічне знання України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) щодо сутності та структури професійної компетентності вчителів;

– розроблено історико-педагогічну періодизацію розвитку системи підвищення кваліфікації за обґрунтованими критеріями;

– схарактеризовано особливості розвитку професійної компетентності вчителів та його науково-методичного супроводу в системи підвищення кваліфікації України у досліджуваний період;

– визначено перспективи використання актуального історико-педагогічного досвіду розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України ХХІ століття;

*– уточнено зміст понять* «науково-методичний супровід» «розвиток професійної компетентності у системі підвищення кваліфікації вчителів» (як складника системи підвищення кваліфікації України);

*– подальшого розвитку набули* положення, що розкривають особливості розвитку професійної компетентності вчителів і джерельної бази дослідження з організації науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації. До наукового обігу введено невідомі та маловідомі архівні джерела, історичні факти, відомості про розвиток професійної компетентності вчителів та їх науково-методичного супроводу у системі підвищення кваліфікації наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття – матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади України (Ф. 166. Оп. 9. Сп. 1359; Ф. 166. Оп. 10 Сп. 1167; Ф. 166. Оп. 15. Сп. 15, 17; Ф. 166. Сп. 7. Арк. 55–57; Ф. 5133, Ф. 4623, опис 13, Ф. 2717).

**Особистий внесок здобувача.** У публікації «Organizing of Independent Cognitive Activity of Teachers in the Context of Didactics and Neuroscience» (2021) здобувачкою запропоновано перспективні концепції організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у контексті безперервного розвитку їхньої професійної компетентності) [384]. У колективній монографії «Development of teachers’ professional competence in the context of the pandemic crisis» (2020) дисертанткою розкрито питання науково-методичного супроводу вчителів в умовах пандемічної кризи [358]. У тезах «Педагогічна культура вчителя як основа професійного розвитку» (2020) – висвітлено умови ефективного формування педагогічної культури вчителя [318].

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що вони можуть бути враховані для науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України, у тому числі в освітній діяльності центрів професійного розвитку педагогічних працівників; закладами післядипломної освіти під час розроблення тематики курсової перепідготовки та заходів міжкурсового періоду; закладами вищої освіти для викладання історико-педагогічних дисциплін, написання курсових і дипломних робіт, укладання навчальних посібників, підручників, методичних рекомендацій тощо. Професійний довідник «Професійний розвиток вчителя: нові перспективи і виклики» отримав практичне застосування для керівництва в роботі вчителів з питань підвищення кваліфікації та професійного розвитку.

Апробація результатів дослідження здійснюваласязгідно з індивідуальним планом за освітньо-науковою програмою підготовки доктора філософії, в освітньому процесі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, під час Дванадцятої (2020) та Тринадцятої (2021) Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті», Міжнародних онлайн-вебінарів «Online learning as a non-traditional form of the modern education on the example of the moodle platform», «The remote and forms of studying for the masters and postgraduate students» (2019), «Using the opportunities of cloud services on the example of google meet, google classroom platforms in the modern online education» (2020), «Використання можливостей хмарних сервісів на прикладі google meet, google classroom platform у сучасній онлайн-освіті» (2021), «Use of informal education in the training of bachelors and masters: experience of the eu countries and Ukraine» (2022). Міжнародних стажувань для викладачів ЗВО «Fundraising i organizacja działań projektowych w placówkach oświatowych: doświadczenia europejskie» Polska – Ukraina (2023), а також на науково-практичних конференціях міжнародного (11), всеукраїнського (6) рівнів.

**Основні положення і результати дослідження впроваджено** в освітній процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 3086/01-35 від 29.11.2023), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/27 від 27.10.2023), Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка № 01-12/672 від 25.10.2023), Луганського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 165 від 07.11.2023); Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради (довідка № 396 від 08.11.2023), Комунальної установи «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Пологівської міської ради Запорізької області (довідка № 05 від 11.10.2023) (Додаток  Н).

**Апробація дослідження.** Результати дослідженняапробовано під час конференцій різного рівня:

*– міжнародні науково-практичні конференції:* «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» (м. Запоріжжя, 2019, 2020); «Проблеми та перспективи професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції» (м. Кропивницький, 2019); «Формування професійно мобільного фахівця: Європейський вимір» (м. Дніпро, 2019); «Європейські практики міжкультурного діалогу в освіті» (м. Мелітополь, 2019); «Specialized and multidisciplinary scientific researches» (м. Амстердам, 2020); «Wissenschaftliche Ergebnisse und Errungenschaften: 2020: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ЛОГОС» zu den» (м. Мюнхен, 2020); ІХ Міжнародна Болонська конференція «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: роль оцінювання якості викладання і навчання в процесі акредитації» (Запоріжжя, 2020); «Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень» (м. Луцьк, 2020); «Наукове забезпечення технологічного процесу ХХІ сторіччя» (м. Чернівці, 2020); «Інноваційні моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогів професійної і фахової передвищої освіти: досвід, проблеми, перспективи» (м. Біла Церква, 2021);

*– всеукраїнські науково-практичні конференції:* «Актуальні питання підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій» (м. Мелітополь, 2018, 2019, 2021); «Особистісно-професійний розвиток вчителя Нової української школи: світові освітні практики, український контекст» (м. Мелітополь, 2019); «Чек-лист ключових компетентностей педагога Нової української школи для формальної і неформальної освіти» (Київ, 2019); «Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії» практики наукової освіти» (2021);

Здобувачкою отримано Міжнародний освітній грант № EG/U/2021/03/12 від International Historikal Blographical Institute (Dubai – New York – Rome – Jerusalem – Belijing) на участь у Міжнародній програмі підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників «Разом із Визначними Лідерами Сучасності: Цінності, Досвід, Знання, Компетентності і Технології для формування Успішної Особистості та Трансформації Оточуючого Світу» 10 червня – 10 липня 2021 р. (Міжнародний сертифікат № 6 від 15.07.2021, 4 кредити ECTS).

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено у 29 публікаціях,   
з-поміж яких: 10 статей у наукових фахових виданнях, серед яких 1 стаття у виданні, що входить до міжнародних наукометричних баз (Web of Science, Index Copernicus); 1 стаття в зарубіжному періодичному науковому виданні, яке входить до Організації економічного співробітництва та розвитку і Європейського Союзу (Польща); 1 колективна монографія (Польща); 15 статей та тез у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, а також 2 свідоцтва про реєстрацію авторського права.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотацій українською й англійською мовами, вступу, двох розділів, висновків, списків використаних джерел до кожного розділу (всього 521 найменування, з них 57 – іноземними мовами) та додатків на 62 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 330 сторінок, основний зміст викладено на 177 сторінках. Робота містить 12 додатків.

# РОЗДІЛ 1 РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

# У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

# ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

## 

## 1.1. Підвищення кваліфікації України як системне соціокультурне явище ХХ–ХХІ століття

Детальне вивчення та цілісне осмислення історико-педагогічного досвіду розвитку системи підвищення кваліфікації України у кінці ХХ – на початку ХХІ століття дозволяє визначити вплив науково-методичного супроводу на розвиток професійної компетентності вчителів. Історико-педагогічний досвід розглянемо у контексті дослідження законодавчої, нормативно-правової бази та теоретико-методологічних засад науково-педагогічного знання України, що безпосередньо впливали на розвиток системи підвищення кваліфікації. Остання - була основою розвитку професійної компетентності вчителів. Для розуміння системи підвищення кваліфікації, понятійного апарату, уважаємо за потрібне торкнутися питання виникнення й розвитку цієї системи в Україні, перші згадки стосовно перших інституцій якої знаходимо в працях педагогів та освітян імперської доби (1860–1917): В. Акімова, Б. Веселовського, М. Корфа, С. Русової, В. Чарнолуського та ін. Науковці відзначали безсистемність, епізодичність заходів, таких як курси, курси-з’їзди (М. Корф, С. Русова), курси-лекції (М. Корф, С. Русова, В. Чарнолуський), робота в громадських організаціях, земських установах громадських бібліотеках, педагогічних музеях та позашкільній освітній діяльності, які контролювалися формально. Більше того, за твердженням С. Крисюка, в Російській імперії до початку ХІХ ст. державної системи підвищення кваліфікації вчителів не існувало [131, с. 105–108].

З опертям на матеріали «Обіжники та доповіді Наркомосу УРСР про підвищення кваліфікації вчителів, навчальні плани курсів перепідготовки викладачів» архівного фонду Центрального державного архіву вищих органів влади (Ф. 166. Оп. 10. Сп. 1167), можемо визначити, що зародження й розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів розпочалося з 1917–1920 рр. після жовтневої революції [166]. З метою підготовки та до навчання вчителів відкривали трирічні педагогічні інститути, вчительські семінарії, педагогічні екстернати, проводили вчительські з’їзди, губернські та повітові педагогічні курси. Актуальності набуло питання розроблення теоретичних основ педагогічної освіти (Ф. 5139. Оп. 1) [336].

Про «систему підвищення кваліфікації» у наукових джерелах радянського періоду згадується з 30-х рр. ХХ ст., адже впродовж 1920–1930-х рр. під поняттям «удосконалення вчителів» розуміли надання вчителям педагогічних знань. У цей період радянська школа вимагала освіченого й ідеологічно підготовленого вчителя, що призвело до появи різних форм підготовки кадрів, головними з яких стали заочні курси [97, с. 35]. З огляду на нестачу вчителів, певна їхня частка була без педагогічної освіти. Саме тому до 30-х рр. ХХ ст. «удосконалення вчителів» (як система) складалася з вищих та середніх навчальних закладів, що давали вищу (повну і неповну) та середню освіту в стислі терміни або без відриву від основної роботи. Зазвичай підготовку та перепідготовку вчителів проводили під час шкільних канікул.

Уперше в системі освіти СРСР створено Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів у 30-х рр. ХХ ст. який функціонував до 1952 р. Серед його головних завдань була докваліфікація (надання необхідної освіти), удосконалення (надання спеціальних знань з окремих предметів) та підготовка нових вчительських кадрів (Ф. 166. Оп. 15. Сп. 7) [257]. До кінця 30-х рр. ХХ ст. забезпечено умови, за яких педагогічні працівники мали підвищувати кваліфікацію. Зауважимо, що в інших містах СРСР були створені аналогічні інститути, зокрема на території УРСР у Києві та Харкові на кшталт Центральних інститутів (Постанова РНК УРСР № 86 від 05.02.1939). Інститути удосконалення вчителів по всіх областях (сьогодні – регіональні) було створено завдяки реорганізації обласних методичних кабінетів (1939 р.) відповідно до Постанови РНК УРСР № 956 від 17.03.1939. Такі інститути (ІУВ) виконували переважно консультативну та інформаційну функції. Сьогодні такі заклади (обласні інститути, академії післядипломної педагогічної освіти) здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації освітян у курсовому (курси, тренінги) і міжкурсовому (семінари, вебінари, майстер-класи, конференції тощо) періодах.

Вирішення сучасних актуальних питань модернізації освіти нашої держави, зокрема й розвитку професійної компетентності вчителів за сучасних освітніх тенденцій буде здійснюватися тим успішніше, чим ретельніше буде вивчатися теоретичний і практичний досвід, архівні матеріали з глибоким осмисленням реалізації аналогічних проблем, явищ, становлення й розвитку системи підвищення кваліфікації в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).

Саме тому актуалізуємо наше розуміння підвищення кваліфікації України як системного соціокультурного явища, що зумовлює звернення до огляду термінів «підвищення кваліфікації», «система підвищення кваліфікації», «соціокультурне явище». Поняття «явище» у Сучасному психолого-педагогічному словнику за редакцією О.Шапрана (2016) тлумачиться як«будь-який вияв змін, реакцій, перетворень і та ін., що відбуваються в навколишньому природному або соціальному середовищі [310. с. 451]; властивість, особливість кого-, чого-небудь»; а також «філософська категорія, що відображає зовнішні властивості, процеси, зв’язки предмета, які даються пізнанню безпосередньо в формах живого споглядання». Важливим є те, що явище може змінюватися, розвиватися відповідно до загальних законів розвитку матеріального світу. Це у повній мірі стосується й системи підвищення кваліфікації.

З іншого боку, «соціальний» вживається за Українським тлумачним словником як: 1) пов’язаний із життям і стосунками людей у суспільстві; суспільний, громадський. Породжений умовами суспільного життя, певного середовища, ладу. Існуючий, здійснюваний у суспільстві. Зумовлений поділом суспільства на класи; 2) який має на меті зміну суспільних виробничих відносин [35.1, с. 463].

Зміни, перетворення, які відбуваються в соціальному середовищі, тобто соціальні явища, за соціолого-педагогічним словником В. Радула розглядаються як «елемент соціальної реальності, який володіє повнотою соціальних властивостей та ознак: все те, в соціальній дійсності, що виявляє себе». Соціальним явищем можуть бути «предмети, люди, їхні стосунки, дії, почуття та ін, тобто матеріальні й духовні продукти людської діяльності», а також «соціальний зв’язок, що має психічну природу та суттєві характеристики соціальної дійсності й реалізується через свідомість індивідів та їхньої взаємодії» [276, с. 131].

У свою чергу, соціальний аспект таких зв’язків дозволяє розглядати їх в контексті соціокультурної (соціально-культурної) відмінності й у перенесенні на людину усвідомити її тристоронню біо-соціо-культурність.

Отже, з опертям на зазначене, можна стверджувати про змінюваність засобів, форм задоволення різноманітних потреб людини (фізіологічних, соціальних, культурних), які трансформуються від однієї технологічної епохи до іншої. Соціокультурне явище виникає в результаті взаємодії соціальних, культурних та інших чинників у певній системі. Останні впливають на поведінку людей, їхні уявлення, думки та інші аспекти життя. Соціокультурному явищу *як системному явищу* притаманна змінюваність (розвиток/занепадання) в залежності від чинників, які впливають на нього.

В контексті визначених дефініцій нашого дослідження розглянемо тлумачення поняття підвищення кваліфікації України як системного соціокультурного явища у нормативних документах та наукових дослідженнях визначеного часового періоду (кінець ХХ – початок ХХІ століття).

С. Гончаренко (1997) поняття «підвищення кваліфікації» визначав як процес поглиблення, розширення та оновлення знань, умінь і навичок щодо можливості виконання додаткових завдань і обов’язків у сфері професійної діяльності та в межах професійних обов’язків [42, с. 215]. Постанова КМУ «Про затвердження Положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і Положення про єдиний порядок підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників державних підприємств, установ і організацій» № 167 (1997) стосовно державних службовців констатує про навчання з метою оновлення та розвитку умінь і знань, необхідних для ефективного вирішення завдань професійної діяльності на державній службі [250, с. 122]. У подальшому (2003, 2009) у визначеннях науковців також акцентовано на засвоєнні ЗУН здобувачами освіти для їх поступального розвитку як особистостей і професіоналів, набуття ними здатності виконувати обов’язки й завдання в межах спеціальності (за А. Кузьмінським) [131, с. 83–84] чи діяльності, що забезпечує розвиток ЗУН та інших характеристик учителя (TALIS, 2009).

Зауважимо, що у Висновках Ради Європи (26 листопада 2009 р.) щодо підвищення кваліфікації вчителів та керівників шкіл задекларовано, що освіта та розвиток учителів мають бути цілісним континуумом (початкова підготовка з акцентуацією на практичному компоненті, початок педагогічної діяльності та постійний професійний розвиток), забезпечувати підтримку педагогів упродовж усієї педагогічної кар’єри щодо оновлення знань, умінь і компетентностей.

Зі зміною основних концептуальних засад розвитку галузі освіти змінюється й зміст поняття «підвищення кваліфікації». Так, з прийняттям ЗУ «Про освіту» (2017) закріплено набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань. Прийняття Постанови КМУ «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21.08.2019 № 800 внесло певні корективи [261; 55]. Саме тому в Словнику термінів і понять сучасної освіти «ЛОІППО», 2020, який складений на основі ЗУ «Про освіту» (2017), *підвищення кваліфікації* подано як вид додаткової професійної освіти, який передбачає, крім оновлення та поглиблення здобутих раніше професійних знань (знаходимо в кожному із попередніх визначень), удосконалення ділових якостей працівників і, що є важливим, задоволення їхніх освітніх потреб, пов’язаних з професійною діяльністю.

Дослідники І. Єрмаков (2005) [66, с. 7–8], Н. Петрощук (2016) [214] тлумачать поняття «підвищення кваліфікації» як підсистему, складник загальної безперервної освіти, що реагує на вимоги і запити суспільства, постійно пропонуючи зростання фахової компетентності». При цьому Н. Петрощук акцентує на озброєнні педагогічними знаннями, уміннями й навичками для поступального розвитку педагогів як особистостей і професіоналів та виробленні в них здатності виконувати обов’язки й завдання в межах спеціальності [214, с. 121].

Такий складник схарактеризовано П. Худомінським (1986) [334, с. 112], в Енциклопедії освіти (за В. Кременем, 2008) [63, с.57] та в праці Н. Петрощук (2016) [214] як упорядковане поєднання закладів та організацій (ІУВ, факультети підвищення кваліфікації, рай(міськ) методкабінети, районні міжшкільні і шкільні методичні об’єднання тощо), які мають безперервно вдосконалювати теоретичну підготовку, професійну майстерність, розширювати культурний кругозір педагогів. Однак, П. Худомінський таке визначення дає поняттю не «підвищення кваліфікації», а – «система підвищення кваліфікації», у якій обов’язковим є використання і впровадження досягнень педагогічної науки, передового досвіду згідно із завданнями, поставленими перед закладом освіти» [334, с. 120–121].

Попри те, що завданнями дослідження не є аналізування поняття «система», «педагогічна система», вважаємо доречним торкнутися їх основних змістових ліній (Додаток Б). Передумовою становлення поглядів на педагогічний процес як такий, що має системний характер (П. Каптєрєв [85, с. 348], Г. Данилов [49, с. 43]), стало бажання системного світорозуміння, прагнення до цілісного бачення певного феномену серед дослідників. Отже, поняття «система» науковці розглядають як ціннісне утворення [56, с. 201–202], яке взаємодіє з навколишнім середовищем (В. Вахтеров, К. Вензель, С. Дзарасов) (Додаток Б); єдність комплексу компонентів, що взаємодіють і взаємопов’язані, відношень, які мають інтегративні властивості (за О. Жихорською [68]) та забезпечують оптимальне виконання певної складної функції, відношення й зв’язки між окремими частинами, які зумовлюють виконання безпосередньої складної функції.

У свою чергу, дефініція «педагогічна система» (Додаток Б) перегукується з поняттям «система», є близькою за змістом упродовж досліджуваного періоду. Наголосимо на досить змістовному тлумаченні Н. Кузьминої ще у 1980 р. педагогічної системи як множини взаємопов’язаних структурних та функціональних компонентів (мають забезпечувати зв’язок між структурними компонентами: конструктивними, комунікаційними, організаційними, прогностичними), що підпорядковані меті виховання, освіті та навчанню людей. Авторкою обґрунтовано п’ять структурних компонентів педагогічної системи: 1) навчальна інформація; 2) засоби педагогічної комунікації (форми, засоби, методи, прийоми); 3) ті, хто навчаються; 4) педагог; 5) мета навчально-виховної діяльності [130, с. 86–89].

Близькість змістовного наповнення знаходимо у В. Беспалька (1977), який у таку сукупність об’єднав засоби, методи й процеси, необхідні для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями [20, с. 215–217].

На цілеспрямованість впливу, функціонування системи з особливими структурами, зв’язками та відношеннями між її елементами щодо розвитку учня вказували Г. Александров (2000) [7, с. 136] та ін. Динамічність і функціональність такого діалектичного комплексу для створення оптимальних умов стосовно розв’язання завдань навчання, освіти і виховання людей визначав і Т. Жижко (2005) [67, с. 146–148]. У свою чергу, В. Кремінь (2008) вважав педагогічною системою полісистемне, цілісне утворення багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин [117, с. 321].

Узагальнювальну думку щодо змісту означеного поняття знаходимо в І. Каньковського, який стверджував про те, що у педагогічній системі наявні компоненти, структура, мета, функції; вона має відповідати таким критеріям, як цілісність, відкритість, стабільність, а також співвідноситися з принципами ефективності її функціонування [84, с. 27]. Цілком слушним, на той час (2009), був його висновок науковця про відсутність у педагогічній науці єдиного загальноприйнятого визначення поняття «педагогічна система», що свідчить про прояв різних ступенів пізнання його сутності та суб’єктивізм авторів. Така ситуація, на нашу думку, зберігається й сьогодні, що підтверджується більш пізніми визначеннями, зокрема в О. Диси (2013) – як сукупності елементів, які перебувають між собою у взаємозв’язку, взаємозалежностях і створюють певну ієрархічну, структуровану цілісність і єдність.

Цілком слушно, що всі вищезгадані характеристики можна віднайти й у визначеннях поняття «*система підвищення кваліфікації*», зокрема в М. Красовицького [114, с. 30]. Означена система, за В. Олійником, «передбачає забезпечення єдності її цілей, змісту, організації, форм і методів, джерел…», вона є і процесом і результатом навчання працівників із головною метою – забезпечення потреб суспільства в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури, спроможних компетентно, творчо і відповідально виконувати завдання, що стоять перед ними» [196, с. 246].

Більше того, ця система, на думку, А. Маркової та В. Сидоренко, є важливим складником неперервної педагогічної освіти [163; 292], а також, за Н. Білик, механізмом неперервного розвитку професійної мобільності вчителя, завдяки чому активно вдосконалюється його професійна майстерність і професіоналізм [22, с. 42–43]. При цьому В. Манько і М. Бондарук відзначають складність змісту такої системи й хронологічні межі процесу вдосконалення фахових знань, який «триває впродовж професійного життя вчителя» [162, с. 369–370]. У свою чергу, В. Сидоренко наголошує на її ефективній організації, наповненні новим змістом, результативності застосовних андрагогічних методів, технологій, неперервності курсового і міжкурсового періодів як цілісного андрагогічного циклу [292, с. 302–304].

Наголосимо, що М. Красовицький розглядав систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників як взаємозв’язок та взаємодію таких елементів, як цілі, зміст, організація, форми і методи, джерела (тобто установи, які цим займаються) [114, с. 98–99], натомість, у нашому дослідженні, спираємося на вищевикладене твердження В.Олійника [196].

Зауважимо, що тлумачення поняття «*підвищення кваліфікації»* розкрито в редакції ЗУ «Про вищу освіту» 2014 р. (ст. 47) як підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та обов’язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов’язки шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань» (ЗУ «Про вищу освіту» № 76-VIII від 28.12.2014) [234]. Таке тлумачення орієнтувало на готовність до професійної діяльності тільки випускника ЗВО, але не на подальший розвиток педагога у системі підвищення кваліфікації. Поняття підвищення кваліфікації декларується ст. 18 ЗУ «Про освіту» (2017) як набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань [261]. Визначення дефініції «підвищення кваліфікації» наближає його до змісту дотичного поняття «післядипломна освіта», яке визначено в ЗУ «Про вищу освіту» (редакція 2014 р. (зі змінами) ст. 60.). Закон декларує його як «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» [234], що, на нашу думку, зближує поняття «розвиток професійної компетентності» й «система підвищення кваліфікації» в контексті цього дослідження. Огляд архівних фондів щодо досліджуваного питання засвідчив наявність достатньої кількості науково-методичних, нормативно-правових та архівних джерел для комплексного вивчення розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).

Результати вивчення архівних матеріалів (накази Міністерства народної освіти УРСР, протоколи засідань колегії Міністерства, доповідні записки, звіти ОІППО тощо), зокрема Центрального державного архіву органів державної влади (м. Київ) дали розглянути систему підвищення кваліфікації вчителів *(як процес і результат)* у різний часовий період як соціокультурне явище (від післявоєнних років до розпаду УРСР) та охарактеризувати стан справ системи підвищення кваліфікації на момент проголошення незалежності України (Фонд 166. Опис 15, 17), що буде здійснено у підрозділі 1.3.

На сьогодні відповідно до Розділу 1. Закону України «Про освіту» (2017, Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція - Редакція від 02.07.2023, підстава – [3143-IX](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3143-20)) кожна особа може реалізувати своє право на освіту впродовж життя у таких її видах: формальній, неформальній та інформальній (ст. 8.1). Щодо формальної та неформальної освіти, то вона здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій. При чому результати формальної освіти визнаються державою (ст. 8.2), натомість неформальна освіта (ст. 8.3) не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. У свою чергу, інформальна освіта (самоосвіта) передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов’язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям (ст. 8.4). Щодо форм здобуття освіти, то законодавчо закріплено (ст. 9) інституційну (очну, (денну, вечірню), заочну, дистанційну, мережеву); індивідуальну (екстернатну, сімейну (домашню), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві); дуальну. У свою чергу, серед складників та рівнів освіти у ст. 10 виокремлено освіту дорослих (у тому числі післядипломну), яку задекларовано (ст. 18.1) як складову освіти впродовж життя, спрямовану «на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» [262].

Також законодавчо виокремлено (ст. 18.3) складники освіти дорослих, серед яких післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб’єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою.

Щодо післядипломної освіти (ст. 18.5), то вона передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду. Післядипломна освіта включає (ст. 18.6): спеціалізацію, перепідготовку, підвищення кваліфікації та стажування. У нашому дослідженні будемо торкатися підвищення кваліфікації як «набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань; курсів підвищення кваліфікації (ст. 18.9), які «проводяться для набуття здобувачем освіти нових компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань й побіжно стажування (ст. 18.8), набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов’язків у певній професійній діяльності або галузі знань. Щодо відмінності із попереднім тлумаченням (2014), то в ньому акцентується на підвищенні рівня готовності чи набутті здатності. Важливим для нашого дослідження вважаємо також задекларований у ст. 18.10 безперервний професійний розвиток (зустрічається в роботах кінця ХХ століття) як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності.

Уважаємо доречним навести тлумачення ЗУ «Про вищу освіту» [234] поняття «компетентність» (ст. 1. п. 13) як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей», що перегукується із тлумаченням змісту попереднім Законом підвищення кваліфікації та курсів підвищення кваліфікації й передбачає здобуття нових/вдосконалення набутих раніше професійних компетентностей. Щодо інших дотичних понять, їхню сутність розгляднемо у підрозділі 1.2.

У хронологічних межах дисертаційної роботи заслуговує на увагу фундаментальне дослідження В. Адольфа «Теоретичні основи формування професійної компетентності вчителів» (1998) [4].

Важливим є те, що науковцем з огляду на розуміння професійної компетентності визначено характеристики професійного розвитку вчителя як продуктивність, доцільність, суспільна значущість і діяльність особистості; обґрунтовано умови безперервного процесу формування професійної компетентності вчителів на кожному з етапів професійного становлення й поступу подальшої професійної діяльності (від професійно-педагогічної орієнтації до прагнення вчителя до самоосвіти та самовдосконалення).

Вищезазначене сприяє організації пізнавальної активності в здобувачів освіти як фундамент професійно-педагогічної активності особистості, яка має педагогічне спрямування; розвинене наукове мислення, для якого характерні критичність, гнучкість розуму, конкретність і швидкість думки, самостійність у вирішенні неординарних завдань процесу навчання, уміння здійснювати педагогічний аналіз фактів, явищ і цілісного педагогічного процесу; готова і здатна включитися в процеси перетворення педагогічної реальності, самоорганізації, прийняття власної педагогічної професії як пріоритету життєвої цінності; забезпечення методичного супроводу процесу професійного розвитку з використанням сучасних технологій в освіті на різних етапах, що, у свою чергу, суттєво збагачує й прискорює процес формування професійної компетентності від презентування інформації до організації евристичного пошуку її джерел, від шляхів вирішення проблем до контролю та узагальнення набутих результатів навчально-пізнавальної, дослідницької діяльності; самоосвіта вчителя, яка спрямована на оволодіння культурою суспільства, світовою педагогічною культурою та спрямована на вдосконалення власних педагогічних здібностей і педагогічної рефлексії.

Не викликає заперечень і увага до характеристик освітньої діяльності вчителя, як-от: висока пізнавальна активність, свобода вибору власної освітньої траєкторії, шляхи вирішення завдань професійного становлення, продуктивна взаємодія між педагогічним працівниками та взаємозбагаченням; рефлексія, усвідомлення й вироблення власних цілей; встановлення індивідуального стилю розумової, практичної діяльності, що засновано на усвідомленні власної самоцінності; педагогічна творчість, яка орієнтована на прогнозування та планування власної професійної життєдіяльності; готовність до самоосвітньої діяльності з удосконалення власної професійної кваліфікації [4, с. 46].

Можна стверджувати, що крім пізнавальної активності вчителя, важливим є забезпечення постійного науково-методичного супроводу його професійного розвитку й самоосвіти, на що звертатимемо увагу під час викладу матеріалу в наступних підрозділах.

Аспектно дотично розглянемо визначення професійної компетентності не тільки вчителя, а й фахівців інших професій, майбутніх фахівців, що сприятиме більш повному вивченню означеної дефініції.

Наприкінці ХХ ст. у часи економічних, політичних та соціальних перетворень на пострадянському просторі оприлюднено дослідження В. Напьорова «Формування професійної компетентності студентів середніх спеціальних навчальних закладів торгово-економічного профілю» (1999) [182, с. 32], яке окреслило нові виклики й завдання, зокрема й в освіті. Так, під час оцінювання якості професійної підготовки фахівця вже недостатньо було мати певний рівень набутих знань, умінь та навичок. Потрібними стали загальна культура, вміння адаптуватися до нових умов виробництва, володіння творчими здібностями, знання основ підприємницької діяльності, здатність брати на себе відповідальність, що, у свою чергу, підвищило вимоги до рівня професійної компетентності випускників закладів освіти. Актуалізованими стають саморозвиток особистості й освіта «впродовж життя», адже швидкість зміни технологій, старіння знань, неможливість здобуття освіти «на все життя» зумовили важливість нових якостей особистості, нарощування та оновлення знань, умінь, навичок і розвиток творчих здібностей фахівця. Саме тому професійну компетентність науковець пов’язує з прагненням особистості до *безперервного самовдосконалення та самоосвіти.*

З опертям на фактори, що впливають на формування професійної компетентності фахівця, науковцем запропоновано модель професійної компетентності спеціаліста торговельно-економічного профілю як орієнтир в організації освітнього процесу коледжу. Модель містить мету навчальної, виховної роботи, ґрунтується на визначених особистісних та діяльнісних характеристиках, психолого-педагогічних умовах, які впливають на ефективність підготовки здобувача. Серед останніх форми організації та управління навчальним процесом коледжу (цільова комплексна програма, бізнес-освіта, виробничі практики, самоосвіта тощо); застосування актуальних методів формування професійної компетентності (активні та інтерактивні: ділові ігри, диспути, вікторини, конкурси тощо); створення системи безперервного вдосконалення професійної компетентності викладачів навчального закладу. У цій системі, безумовно, важливим є науково- й навчально-методичне забезпечення.

Ідея безперервної освіти впродовж всього життя та готовності до цього, здатності до наукового пізнання простежується й у дослідженні В. Поповової (1999) [231, с. 136] стосовно розвитку професійної компетентності студентів педагогічного коледжу. За неможливості навчити всього в закладі освіти, безперервна самоосвіта, підвищення професійної компетентності педагогів незалежно від рівня здобутої освіти виступають як метод супроводу їхньої ділової кар’єри, спосіб творчої самореалізації; механізм відтворення та розвитку робочої сили, спрямованої на безперервне розширення «горизонталі» власної кваліфікації, можливості якого безмежні. Саме тому стають необхідними технологізація навчального процесу, діяльнісна організація навчання та розроблення системи засобів, що забезпечують розвиток професійно значущих рис і управлінсько-педагогічних здібностей майбутніх педагогів.

Дослідниця І. Полубоярина (2008) довела, що ефективність означеного процесу забезпечується, якщо відбуваються: зміни базових принципів розвитку професійної компетентності студентів на користь особистісно орієнтованої самоосвіти (зміна системи потреб – здібностей – свідомості); структурування змісту навчальної програми, що забезпечує систематизацію предметного матеріалу; оновлення навчальних програм з використанням технологічного забезпечення, що зумовлюють цілісність професійної підготовки фахівців; перехід від методичного рівня викладання на технологічний, що забезпечує *безперервний системний розвиток – саморозвиток як студентів, так і викладачів* [228, с. 12–17].

У цьому контексті доречним буде навести думку Н. Сегеди у монографії «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи» (2015) щодо сутніснісних характеристик самореалізації особистості як процесу творчого за своєю природою, який «ґрунтується на рефлексії потенціалу самостійності, спрямованості особистості на саморозвиток на підставі самовизначення; досягнення відповідної компетентності, самоорганізації (як мобілізації власної мотивації, когнітивних ресурсів, поведінкової активності). Предметна реальність соціально значущого внеску в обрану сферу життєдіяльності виступає критерієм самореалізації, що зумовлює відповідальність особистості за його наслідки» [289, с. 81].

І. Ніканорова в праці «Особливості використання системно-структурного критерію у визначенні професійної компетентності вчителя» (2003) в умовах загальної тенденції розвитку освіти на новому етапі реформування, переходу до якісного управління освітою дослідила особливості застосування системно-структурного критерію у визначенні професійної компетентності вчителя [186, с. 86–88]. Зауважимо, що створення нового вимірювального комплексу для оцінювання якості роботи вчителя, визначення теоретичного та практичного рівня його підготовки є край важливим, адже підвищення об’єктивності експертної оцінки, самооцінки вчителя є досить складною та достатньо суперечливою. Важливість цього, на переконання І. Ніканорової, підсилюється з огляду на реформування процесу підвищення кваліфікації та атестації кадрів, що відбувалося в системі безперервної педагогічної освіти вчителів в означений період [186, с. 124].

Суголосні з думкою науковця, що для виявлення професіоналізму вчителя важливості набуває визначення активного та зацікавленого ставлення до всього нового, особливо в педагогіці, психології, практиці сучасної школи, адже знання, яке вчитель освоює, тільки тоді буде реально регулювати його практичні дії, коли воно перетворюється на внутрішнє надбання вчителя, на його особисте знання, переконання, емоційно ним пережите та практично апробоване.

У 2003 р. Н. Козловою представлено змістовне наукове дослідження, в якому розкрито питання розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у процесі підготовки вчителів іншомовної освіти в закладі вищої освіти, структуру означеного феномену [100, с. 149]. Виокремлення науковцем суттєвих проблем розвитку означеної компетентності уможливило обґрунтування організаційно-педагогічних умов її ефективного розвитку та напрями удосконалення цього процесу. Серед умов – широке впровадження інноваційних прийомів іншомовної підготовки студентів у навчальному процесі на факультеті; забезпечення відповідності змісту освітньої діяльності факультету іноземних мов рівню професійних здобутків; забезпечення продуктивного та контекстного характеру всіх видів навчально-пізнавальної діяльності; підпорядкування навчально-методичного потенціалу факультету розвитку інтелектуальних та творчих здібностей.

Щодо напрямів, то це перебудова іншомовної підготовки фахівців у максимальній відповідності до соціального замовлення й перехід від відтворювального до творчого характеру освіти; максимальне врахування соціальних потреб та вимог із соціально-економічними й культурними особливостями регіону та міста; структурне перетворення змісту, навчальних планів, програм, методик і форм організації іншомовної підготовки майбутніх учителів іншомовної освіти й надання їм реальної, практично доцільної допомоги; використання ефективних методик і технологій іншомовної підготовки з урахуванням особливостей контингенту студентів з опертям на діяльнісний, особистісно орієнтований та системний підходи.

Серед актуальних напрямів, представлених Н. Козловою, підвищення ефективності професійної освіти майбутніх учителів іноземної мови – забезпечення безперервності процесу професійної освіти; гуманізація всіх етапів і компонентів професійного становлення загалом та іншомовної підготовки, зокрема; упровадження інноваційних прийомів і освітніх технологій іншомовної підготовки; розроблення та використання в освітній практиці освітніх модулів. Усе вищеозначене сприяло реалізації мети дослідження стосовно розвитку професійної компетентності як одного з компонентів професійної готовності вчителя.

Привертає увагу дисертаційна робота В. Литвиненко «Освітнє середовище як фактор підвищення професійної компетентності майстра виробничого навчання» (2008) [140, с. 139], у якій акцентовано на важливості педагогічної діяльності відповідно до розуміння вимог (умов) середовища, зокрема вимога – норми, вимога – якість, вимога – ставлення, вимога – результат. Серед умов підвищення професійної компетентності майстра виробничого навчання автор актуалізує таке: з’ясування складнощів та утруднень педагога під час виконання професійно-педагогічної діяльності, визначення змісту підвищення професійної компетентності відповідно до сучасних вимог до професійної діяльності, поєднання об’єктивної та суб’єктивної значущості підвищення професійної компетентності. Вищезазначене віддзеркалене в моделі підвищення компетентності, яка базується на визначенні поняття «професійна компетентність майстра виробничого навчання» як динамічної системи.

Означене дослідження є відповіддю на виклики педагогічної системи   
2000-х рр., зокрема впровадження освітньої парадигми «освіта впродовж життя», задоволення потреб педагогів в професійній самореалізації, об’єктивну необхідність оновлення професійних знань та вмінь, динамічний розвиток освіти, зміну соціально-економічних умов провадження професійно-педагогічної діяльності майстра виробничого навчання.

У дослідженні Л. Карпової «Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи» (2003) визначено, що професійна компетентність учителя охоплює всі сфери розвитку особистості, як-от: мотиваційна та операційно-технологічна [88, с. 112]. Щодо мотиваційної сфери,то вона є інтегральною якістю, характеризується сукупністю соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів, що становлять основу мотивів, тобто все те, що поєднує поняття спрямованості особистості на досягнення результатів. Для операційно-технологічної сфери характерна сукупність знань (професійних, з предмета, психолого-педагогічних, методичних, методологічних), умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, діагностичних, проєктивних, конструктивних, управлінських), якостей (обов’язкових, важливих і бажаних), що забезпечують ефективність реалізації учителем професійно-педагогічних функцій.

Результатом сформованості всіх сфер професійної компетентності вчителя науковець називала його готовність до здійснення інноваційної діяльності, розвинений індивідуальний стиль професійної діяльності та високий рівень розвитку педагогічної культури.

Із урахуванням визначених науковцем 12 складників-компетентностей професійної компетентності вчителя цілком закономірним є висновок стосовно його професіоналізму. Останній є інтегрованим показником його особистісно-діяльнісної сутності, зумовлений громадянською відповідальністю та професійною зрілістю, а також чинників розвитку професійної спрямованості вчителя як потреби, особистісні інтереси, нахили, ціннісні орієнтації, уявлення про власну соціальну роль, що визначають мотиви подальшої діяльності вчителя в професійній сфері й постійне осмислення та самоаналіз власної педагогічної діяльності. Вважаємо, що зазначене є актуальними й сьогодні та має бути враховано під час планування роботи з підвищення кваліфікації, організації науково-методичного супроводу вчителів, та під час здійснення освітньої діяльності в системі підвищенні кваліфікації.

Дослідження В. Елькіна «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності» (2005) вирізняється тим, що автору вдалося визначити три умови активізації й розвитку професійної компетентності вчителів, серед яких: психологічні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні [62, с. 35–37]. Так, психологічні умови дозволили визначити потребу вчителів у професійному самовизначенні та розвитку, спонукали до переосмислення власного професійного досвіду й розвитку, викликали індивідуально-професійну рефлексію. Соціально-психологічні – сприяли активізації суспільно-адміністративної підтримки діяльності вчителів. Як нам видається, з урахуванням сучасних тенденцій нової української школи вчителі можуть бути «агентами змін», здатні виступити «каталізатором» творчих перетворень, дозволяють визначити «поле професійного пошуку», сприяють виробленню загальних ціннісно-смислових орієнтирів та колективної стратегії діяльності закладу освіти.

Організаційно-педагогічні – уможливлюють у створеному професійному середовищі науково-методичного спрямування теоретико-методологічну, науково-методичну й організаційну підготовку.

Важливим є дослідження основних причин кризи професійної компетентності педагогів, висновок про необхідність переміщення уваги з традиційної моделі підготовки фахівця (характерна для періоду індустріального розвитку суспільства) на формування у майбутніх фахівців здатності творчо, критично мислити, сприймати інновації тощо.

Увага науковців до питань розвитку професійної компетентності вчителів підтверджується не тільки змістом напрацювання, а й формулюванням теми М. Елькіна щодо застосування проєктної діяльності в освітньому процесі (2005), які свідчать про інноваційні зміни, що відбувалися в професійній підготовці вчителів [62, с. 47].

Для нашого дослідження корисними є думки, викладені в дисертації О. Онаць «Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу» (2006), що будуть враховані в роботі. Так, науковцем обґрунтовано зміст поняття «професійна компетентність молодого вчителя» [198, с. 128], висновок стосовно того, що розвиток означеної компетентності є результатом взаємодії значної групи чинників (зовнішніх і внутрішніх, індивідуальних, групових та ін.), дія яких опосередкована певними умовами (зовнішніми і внутрішніми, об’єктивними і суб’єктивними, загальними, місцевими та індивідуальними). Серед умов розвитку професійної компетентності молодого вчителя, обґрунтованих науковцем, такі: визначення змісту управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя та механізму управлінського супроводу; реалізація системно-діяльнісного, компетентнісного, гностичного, функціонального, особистісного наукових підходів під час визначення структури та змісту професійної компетентності, урахування мотиваційних факторів у ставленні молодого вчителя до розвитку; організоване проходження рівнів професійного становлення (індивідуальний почерк, індивідуальний стиль, професіонал, суперпрофесіонал) та ступенів розвитку (сходження від молодого вчителя – до вчителя-майстра); розроблення методики діагностування стану сформованості професійної компетентності молодого вчителя та її застосування в практиці роботи школи. Окремо наголосимо на умові стосовно визначення концептуальних засад професійного саморозвитку молодого вчителя та їх реалізації в системі різнорівневої науково-методичної роботи. На нашу думку, у такий системі першочергового значення набуває підвищення кваліфікації в курсовому й міжкурсовому періодах.

Цілком слушно визначені умови знайшли віддзеркалення в моделі управління розвитком професійної компетенції молодого вчителя як системі, яка об’єднує логічно пов’язані та взаємозумовлені складові. О. Онаць (2006) [198, с. 176], на наш погляд, використовує поняття «компетенції» у значенні компетентностей (спираємося на чотири підходи, за В. Луговим [148]).

Цілепокладальним є соціальне замовлення, відповідно до якого визначено блоки: цільовий (мета й завдання управління); змістовий, діагностичний, технологічний, науково-методичний, результативно-оцінний та організаційно-коригувальний. Системотвірною властивістю моделі є узгодженість дій усіх суб’єктів управління й самоуправління щодо досягнення поставленої мети – розвитку професійної компетенції молодого вчителя (директор школи, заступник директора, завідувач НМО (МО), наставник, психолог, колега, молодий учитель).

Концептуальна основа моделі базується на наукових підходах (гностичному, діяльнісному, особистісному, компетентнісному), загальних (систематичність, системність, наступність, єдність змісту й форм, індивідуальність і природовідповідність) та специфічних (концептуальна обґрунтованість, стратегічна спрямованість, елективність, пріоритет самостійної діяльності) принципах управління.

Узагальнемо, що рушійною силою розвитку професійної компетентності молодого фахівця є мотивація успіху, яка розглядається О. Онаць з двох позицій (економічної та суспільної) [198, с. 66], що буде нами враховано під час роботи ЦПРПП з молодими та малодосвідченими вчителями (підрозділ 2.2).

Дисертація Л. Дибкової «Ідивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів» (2006) доводить, що процес формування означеної компетентності став ефективним за умов урахування індивідуальних особливостей, таких як мотивація, самооцінка, суб’єктивний локус контролю; упровадження в освітній процес технології особистісно орієнтованого навчання, реалізації форм і методів у контексті індивідуального підходу в навчальній діяльності [57, с. 136, 142–143].

Цілком згодні з науковцем стосовно й таких суттєвих факторів формування професійної компетентності фахівців, як мотиваційна сфера (система ціннісних орієнтацій, сукупність потреб і цілей, які визначають шляхи розвитку та самовираження потенційних здібностей), адже складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює й множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, використання методів її дослідження [57, с. 38], а від ступеня вмотивованості залежить успішність діяльності. У свою чергу, успішність виконання останньої залежить від того, де локалізований контроль над цією діяльністю. Результати аналізу рівня суб’єктивного контролю, його коригування є важливими в освітньому процесі, оскільки впливають на розвиток самостійності й самоефективності особистості.

Безумовно, рівень самооцінки має вплив на ставлення індивіда до себе та інших, є одним із важливих регуляторів його поведінки. Самооцінка вказує на рівень психологічного розвитку, визначення особистісних якостей, тісно пов’язана з самоефективністю – усвідомленням власних здібностей. Діагностування, коригування рівня самооцінки дає змогу покращити результати навчальної діяльності. Від рівня самооцінки та мотивації кожного здобувача залежать соціально-психологічний клімат і соціальне середовище, що, безумовно, впливало на формування професійної компетентності фахівців та на результати досягнень кожного з них. Варто також зважати й на основні чинники, що вплинули на ефективність формування професійної компетентності майбутніх економістів, як-от: рівень базової підготовки, особистісні здібності здобувачів, їхні психологічні задатки, темп роботи. Означене підтверджує цінність мотиваційного аспекту, саме на це варто звертати увагу під час розроблення професійної траєкторії розвитку кожного з освітян.

Професійна компетентності фахівців економічного профілю була предметом дослідження й Н. Ковальської, яка зауважувала, що компетентність «має реалізацію на сучасному етапі, однак орієнтована на майбутнє» (2007) [94]. Вона зазначала, що формування професійної компетентності означеної категорії залежить від розвитку професійно важливих якостей особистості, а саме: *професійної самостійності* (здатність виконувати вимоги, що висуває професія, вміння планувати, організовувати, регулювати й контролювати свою діяльність, проявляти ініціативу); *логічності, оперативності, креативності мислення* (уміння швидко знаходити шлях розв’язання професійних завдань, їх оригінальність та нестандартність); *професійної мобільності* (здатність до прийняття швидких раціональних рішень, готовність до мінливості ситуацій); *комунікативності* (відображає спрямованість особистості на спілкування, толерантність, зацікавленість у людях); *відповідальності за свої рішення та результати своєї діяльності* (здоров’я як основа збереження й розвитку психічних та фізіологічних функцій, оптимальна працеспроможність і соціальна активність).

Авторка наголошувала на існуванні різних підходів до класифікації професійних компетентностей, що, на нашу думку, пов’язано з відсутністю загальноприйнятого переліку.

Разом із якостями особистості вчена акцентувала на фундаментальних знаннях наукової дисципліни та володінні методологією наукового пошуку, що, у свою чергу, дозволяє педагогічним працівникам реалізувати практичну складову освітнього процесу, а володіння методологією наукового пошуку забезпечує розвиток цього процесу.

Водночас Т. Ткаченко в дисертації «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій» (2009) пропонувала створювати організаційно-педагогічні умови формування такої компетентності. Звісно, ці умови віддзеркалювали специфіку професії, однак є й такі, що є універсальними та з успіхом можуть бути використані в освітньому процесі формування професійної компетентності фахівців інших спеціальностей [326, с. 94–96]. Серед умов – дидактичне проєктування, конструювання й реалізація професійно орієнтованих засобів ІКТ (на основі моделювання професійної діяльності фахівців БЖД з урахуванням кваліфікаційних вимог до випускників ЗВО ВНЗ МНС України); побудова навчального процесу із застосуванням ІКТ на основі професійно орієнтованих технологій (з метою формування вмінь і навичок приймати оптимальні рішення або пропонувати варіанти їх розв’язку в надзвичайних ситуаціях); використання психолого-тренувального центру (далі – ПТЦ) для навчання й тренінгу (особового складу пожежно-рятувальних служб МНС); створення в навчальному закладі системи технологічної та методичної підтримки в застосуванні ІКТ у професійній і практичній підготовці в умовах інформаційного освітнього середовища навчального закладу.

Зауважимо, що 2010–2011 рр. характеризуються зацікавленістю наукової спільноти до розвитку професійної компетентності вчителів зарубіжних країн (буде розглянуто далі).

Переосмисленню професійної компетентності керівників закладів освіти та їхніх заступників дає поштовх дослідження Л. Костіної «Модель професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи ЗНЗ» (2012). Беззаперечним є висновок про те, що актуальність визначення поняття компетентності керівника продиктована багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, що дають змогу визначити професійність та готовність до здійснення результативної діяльності, натомість у психолого-педагогічній науці відсутнє однозначне тлумачення й вирішення проблеми професійної компетентності педагога [111, с. 41].

Отже, вище означене пов’язано з тим, що різні професійні компетентності вчителя зумовлені особливостями структури діяльності фахівців різних професійних галузей. При цьому базовою характеристикою цього поняття є ступінь сформованого в педагогічних працівників єдиного комплексу знань, навичок, умінь, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності.

Науковець наголошувала на тому, що ЗДНВР для ефективного професійного саморозвитку має забезпечувати виконання таких вимог: проєктування організації безперервного підвищення власної кваліфікації, забезпечення системного підходу у формуванні змісту її підвищення, інтегрування традиційного навчання з удосконаленням професійних якостей на робочому місці, що має значення для нашого дослідження.

У роботі Л. Сігаєвої «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя» (2012) наголошено на радикальному зміненні статусу вчителя, його освітніх функцій відповідно до професійно-педагогічної компетентності з огляду на динаміку соціального й науково-технічного прогресу, перетворення в змісті та характері праці й суспільної діяльності людей, головними з яких є компетентність і професіоналізм фахівця [294, с. 102]. Усе вказане актуалізувало необхідність безперервного професійного розвитку людини як працівника, громадянина, особистості протягом усього життя, розвитку освіти дорослих, потребу в перепідготовці, одержанні нових знань, умінь і навичок, що відповідають новим вимогам професійної діяльності фахівця на засадах андрагогіки.

Науковець вказувала на три напрями формування професійної компетентності в ЗВО, як-от: базова підготовка (професійні та психолого-педагогічні знання); методологічна культура; педагогічна творчість і креативність [294, с. 111].

У моделі Л. Сігаєва представляла сучасного педагога як духовно розвинену, творчу особистість, яка має професійні навички, педагогічний дар і прагне до нового. Проте, забезпечити розвиток вищезазначених якостей може така система, яка інтегрує все позитивне, що є в традиційному навчанні, і нові, раціональні підходи, що компенсують недоліки системи в їхньому взаємному доповненні [294].

З метою розвитку професійної компетентності вчителів, становлення конкурентоспроможного фахівця (педагога), здатного імплементувати завдання держави, важливо дослідити та виявити основні акценти цього питання в інших галузях та спеціальностях.

Так, у професійній компетентності вчителя, яку розглядав М. Мороз у науковому дослідженні «Педагогічні умови формування мистецьких компетентностей майбутніх учителів музики у процесі поліхудожньої освіти» (2012), важливою є особистість вчителя [177]. Науковцем серед умов виокремлено диференційований, інтегративний підхід в освітньому процесі, наступність (системність) навчання. Саме наступність є одним із провідних дидактичних принципів, що становить умову успішного навчання фахівця. Дотримання принципу наступності між різними етапами професійної освіти, окремими предметами та їх циклами, теоретичним навчанням і практичною діяльністю сприятиме ефективному формуванню професійних компетентностей учителів, забезпечує комплексний підхід до освітнього процесу як такого, що відповідає вимогам, поставленим державою до сучасної професійної освіти.

З метою вдосконалення системи професійної підготовки фахівців галузі фізичної культури, спорту та здоров’я людини Є. Павлюк [206], Т. Чопик [344] запропонували модель розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки (2013), яку побудовано на основі визначених професійних компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки, а саме: професійно-загальнопедагогічні, професійно-управлінські, професійний саморозвиток та самоосвіта, фахово-орієнтовані, професійно-спеціальні, загальні. Привертають увагу педагогічні умови (за Т. Чопик) за яких сформовано готовність майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності, а саме: використання інноваційних технологій, упровадження модульно-інтерактивних засобів розвитку професійної компетентності, забезпечення ефективної діагностики готовності майбутнього викладача до професійної діяльності; професійних компетенцій та засобів їх розвитку; фахова підготовка, підготовка в циклі загальнопрофесійних дисциплін, професійне самовдосконалення [344, с. 14–15].

З огляду на важливість розвитку кадрового потенціалу системи загальної середньої освіти, рівня підготовленості кадрів, які приходили до ЗЗСО, цікавою є робота О. Шпортун (2013) щодо формування професійної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, що забезпечує можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного світу [348, с. 92]. Зважаючи на значущість усвідомлення особистістю власних прагнень до діяльності, науковець вбачала, що професійна компетентність ґрунтується на індивідуально вироблених стратегіях, засобах орієнтації в дійсності та підходів стосовно вирішення завдань.

Цілком слушно, науковець резюмувала, що компетентності у професії залежать від контексту й пов’язані з конкретними цілями та специфікою діяльності, особистим досвідом педагога, враховуючи профіль закладу освіти, а також від системи мотивів, особистісних помислів і цілей, що постійно розвиваються [348, с. 93].

Отже, з метою розвитку професійної компетентності педагога у ЗВО сучасна система підвищення кваліфікації має допомагати майбутньому вчителю проєктувати подальші кроки підвищення його кваліфікації, професійного зростання відповідно до вимог, які висуває суспільний розвиток.

Формування професійної компетентності, що розкрито в статті І. Левинської «Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід» (2016), має здійснюватися з урахуванням опанування вже діючих компетенцій, а також впливу на рівень професійної підготовки спеціалістів економіки кризового періоду [137]. Тобто, крім суто технологічної складової, сучасний спеціаліст має бути компетентним в організації справи, мати високий ступінь мотивації досягнення компетентних переваг у конкурентній боротьбі, бути психологічно стійким тощо.

У контексті дослідження нас зацікавила дисертаційна робота Н. Креденець «Теоретичні й методичні засади формування професійної компетентності молодих спеціалістів легкої промисловості» (2016), погляд науковця на професійну компетентність фахівця як фундаментальну передумову успішної діяльності людини у виробничих структурах майбутнього [115]. Така компетентність здатна забезпечити ефективне подолання розриву між вимогами виробництва та можливостями професійної освіти спеціаліста. Зауважимо, що означена суперечність і сьогодні турбує освітян та управлінців. Концептуальною основою педагогічної моделі формування професійної компетентності, на думку науковця, є формування цінностей особистості фахівця-професіонала, яка органічно поєднує риси та ознаки професійної майстерності, високої загальної культурної освіченості та соціальної зрілості, тобто громадянської свідомості й відповідальності [115].

Як і О. Шпортун, Н. Креденець визначальним у комплексі цілей вважала професійну підготовку – формування здатності виконувати конкретні виробничі функції залежно від профілю ЗВО, обраного фаху та реальних виробничих завдань, що є пріоритетним у визначенні змісту педагогічної моделі формування професійної компетентності спеціаліста. Означена модель молодшого спеціаліста легкої промисловості враховувала вимоги праці та реального виробництва, соціально-психологічні та етичні норми, усталені в суспільстві [347; 115].

Н. Креденець доведено: якщо на кожному із чотирьох етапів моделі (мотиваційний, діяльнісний, особистісний, контрольний) досягається поставлена мета – мотивація до формування професійної компетентності; формування завдяки цілеспрямованому психолого-педагогічному впливу якостей, необхідних для досягнення професійної компетентності (важливі зміст, форми, методи й засоби навчання); безпосередньо навчально-професійна діяльність студента; коригування навчальних досягнень студента та рефлексія навчально-професійної діяльності студента й педагога завдяки діагностиці, аналізу продуктів навчально-професійної діяльності студента, то на момент випуску з коледжу в студента вже сформована професійна компетентність. Отже, формування такого складного й багатогранного явища, як професійна компетентність, потребує різновекторних підходів, і технологія цього процесу не може мати усталений характер.

У науковому дослідженні Г. Назаренко розкрито питання розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти (2019) у контексті індивідуального підходу до професійної діяльності, що забезпечує формування власних способів самоствердження в професійному середовищі [181]. Суб’єктом професійно-педагогічної діяльності є фахівець, який володіє сформованими в процесі безперервного професійного розвитку здібностями до самовдосконалення, уміння ставити професійні цілі та досягати їх, має здатність до побудови професійних відносин.

Запропонована науковцем модель розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів освіти розглядалася як системотвірна компонента професійної діяльності фахівця, що забезпечує формування нових морально-гуманістичних позицій, розвиток особистісно-професійних якостей, безперервність зростання професійної обізнаності педагогічних кадрів дошкільного закладу освіти [181, с. 21–23].

Серед педагогічних умов, що забезпечують ефективність функціонування моделі розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, – зміна вихідних принципів розвитку професійної компетентності на користь формування потреб особистісно орієнтованого суб’єкт-суб’єктного навчання та самоосвіти; розвиток потреб, здібностей, свідомості педагогічних кадрів; використання технології професійної розвитку, що розвиває компетентності на засадах педагогічного проєктування; побудова відносин на основі доброзичливості, поваги, розуміння один одного; стимулювання творчості, професійного саморозвитку [181, с. 23].

Суголосні із висновком А. Лукіянчук у статті «Мотивація професійної діяльності педагогічних працівників» (2020) про те, що успіх у професійній діяльності значною мірою залежить від мотивації (сукупності особистісних і ситуативних чинників, що спонукають до активної діяльності людини [154]), прагнення самостверджуватися, досягати високих результатів тощо. Чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до професійної діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати.

Для нашої роботи важливими є підходи до розвитку професійної компетентності в досліджуваний період у зарубіжних країнах, викладені як унапрацюваннях науковців США, Австралії, Німеччині, Британії, Нідерландів, так і в працях вітчизняних дослідників, що вивчали ПК у різних країнах.

Британські дослідники Кр. Арджиріс (Chris Argyris) та Д. Шон (Donald Schon) (друга половина ХХ ст., 1974 р.) у праці «Теорія на практиці: підвищення професійної ефективності» [354] зазначали, що нагальною потребою визначена перебудова системи професійної освіти, яка б була орієнтована на потреби практичної професійної діяльності фахівця. Зауважимо, що ця теорія стала відправною точкою для сучасних зарубіжних досліджень сутності професійної компетентності.

У науковій праці професора Вісконсинського університету М. Кейн (M. Kane) «Оцінка професійної компетентності» (1992) цілком слушно наголошено на тому, що для забезпечення можливості для адекватної оцінки її набутого рівня необхідне детальне розроблення компонентів професійної компетентності [368, с. 84]. Відтак, вивчення й визначення її чіткої структури, що пов’язана з особливостями професійної діяльності, є стратегічним завданням.

Дослідники Департаменту освіти та зайнятості Великої Британії Г. Чіверс (G. Chivers) та Гр. Чітем (Gr. Cheetham) у науковій праці «На шляху до цілісної моделі професійної компетентності» (1996) визначили, що модель професійної компетентності є такою, що «зводить воєдино низку різних поглядів на професійну компетентність, визнаних у рамках професійних освітніх програм»   
[357, с. 11–13].

Прогресивними вважаємо погляди працівників Департаменту освітнього розвитку Маастрихтського університету T. Markham, J. Larmer, J. Ravitz [373, с. 52–54], викладені у виданні «Посібник зі стандартно-орієнтованого проєктного навчання для вчителів середньої та старшої школи» й у роботі van der Vleuten C. P. та L. W. Schuwirth [389] (Нідерланди, 2000) «Оцінка професійної компетентності: від методів до програм» щодо обов’язкової умови набуття професійної компетентності як вимірювання її рівня в здобувачів освіти. Більше того, на думку науковців, методи адекватної оцінки та самооцінки набуття певного рівня професійної компетентності, що безпосередньо впливає на її подальше формування, стали основою для проведення самооцінювання власної професійної діяльності під час сертифікації вчителів Нідерландів [389]. Зауважимо, що означене питання в Україні набуло практичного вирішення тільки у 2017 р. зі створенням Державної служби якості освіти.

Компоненти професійної компетентності, визначені американськими науковцями R. Epstein, M. Epstein і E. Hundert [363, с. 4–5], сьогодні знайшли віддзеркалення в Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [110], що підтверджує спрямованість української освітньої системи до європейської освіти.

Свого часу в колі уваги науковців А. Абрамович та Т. Чувакової (2004) перебував процес професійного становлення й розвитку молодого вчителя в США (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) [1, с. 289–291], який спирався на суспільні вимоги до особистості вчителя, тодішні сучасні тенденції професійного становлення молодих учителів у контексті нових підходів до професійного розвитку в Сполучених Штатах, зокрема педагогічного наставництва як ефективної умови професійного становлення сучасного новопризначеного вчителя. Корисними науковиця називала американський досвід організації програм педагогічного наставництва та інших сучасних форм професійного розвитку, рекомендації щодо можливого використання Україною американського досвіду з підтримки молодих учителів у процесі їхнього професійного становлення. Зауважимо, що в цей час в Україні використовували наставництво, але більшою мірою декларативно, час від часу, що неповною мірою позитивно вплинуло на зростання професійної компетентності молодих учителів.

Залишається й по сьогодні актуальною праця А. Онковича «Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики» (2004) [199]. Результати дослідження стосовно періодичних видань, безумовно, корисні не лише для професійного розвитку вчителя, його світогляду, а й збереження духовних надбань людства, зростання обсягів культурної пам’яті, адже підсилюють науково-методичну літературу, роз’яснюють нормативно-законодавчу базу, можуть використовуватися як навчально-методичні посібники.

Суголосні з думкою Л. Березівської про те, що досвід створення великої кількості видавничих центрів, педагогічних закладів, періодичних видань, зокрема педагогічного часопису «Рідна школа» для публікацій фахівців-предметників, істориків у галузевій періодиці, став ефективним не тільки для збереження українознавства, культури, традицій, передання знань про історичну Батьківщину в Україні, а й підвищення фахової (педагогічної, культурознавчої, мовознавчої, літературознавчої, джерелознавчої) компетентності читача, кваліфікації вчителів, самоосвіти, входження у професію педагогами-початківцями, виконання ролі координатора в освітньому процесі.

У цьому контексті не можемо залишити поза увагою щомісячний науково-педагогічний журнал «Початкова школа», який виходить із липня 1969 р. Загальновизнано, що він став підґрунтям формування професійної компетентності (за різними видами діяльності) майбутніх учителів початкових класів і її розвитку в подальшій роботі. Беззаперечною є й роль інших предметних періодичних   
видань.

Наголосимо, що свого часу вітчизняні науковці (А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.) акцентували на важливості набуття соціального досвіду поза школою, соціальному аспекті знань, проте тільки у 2020 р. питанню соціалізації особистості надано вагомого значення на законодавчому рівні [238]. Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» (1999), задекларовано здатність людини до життя в суспільстві, цивілізованої взаємодії з природою, прагнення до самовдосконалення, здобуття освіти впродовж життя, готовність до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству.

Привертають увагу, з одного боку, праці W. Hutmacher (1997) [366, с. 6] та D. Ruchen (2003) [375, с. 9–11], з іншого – A. Stoof, L. Rob, J. Martens (2004) щодо ролей учителя як розробника навчального плану, дослідника в контексті класної роботи, професіонала, який спроможний дати оцінку власній педагогічній діяльності й удосконалює знання впродовж життя, радника, який стимулює розвиток і привносить корективи до роботи школи [381, с. 3].

У дисертації Л. Отрощенко «Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у Німеччині» (2010) наголошено на володінні вміннями та навичками ефективної роботи в нестандартних ситуаціях, сформованості ПК. Складові професійної компетентності науковець розглядала як цілі, яких необхідно досягати в процесі навчання в ЗВО. Володіння структурними компонентами професійної компетентності вона, на нашу думку, обґрунтовано, визначала запорукою подальшого професійного й особистісного саморозвитку та самовдосконалення фахівців з міжнародної економіки, як нам видається, і спеціалістів інших фахів.

Дослідження німецьких моделей професійної компетентності фахівців зовнішньоекономічного профілю дало змогу Л. Отрощенко виокремити професійно важливі якості визначених фахівців, серед яких глобальне, аналітичне, критичне мислення; концептуальні, організаторські здібності, здатність до мотивованої праці, креативність, гнучкість, продуктивність, пунктуальність, професійна відповідальність, незалежність та ініціативність, професійна етика; методичний підхід до вирішення проблем, володіння іноземними мовами; комунікативні вміння, уміння ефективно працювати в команді, витримувати фізичні навантаження; готовність до вирішення проблем та прийняття рішень тощо.

Зауважимо, що виокремлені Л. Отрощенко у 2010 р. взаємопов’язані організаційно-педагогічні умови формування та розвитку професійної компетентності фахівців у галузі міжнародної економіки Німеччини залишаються актуальними й для сучасної України. Це: єдність теоретичного і практичного навчання, проходження практики та навчання за кордоном; дуальний принцип навчання у вищій освіті; застосування сучасних інноваційних методів навчання в навчальному процесі; поглиблене вивчення щонайменше двох іноземних ділових мов; участь студентів у міжнародних проєктах та програмах Європейського Союзу, а також у суспільному, культурному, науковому, спортивному житті власного   
ЗВО, екскурсії на підприємства та в компанії, орієнтовані на співпрацю із закордонними бізнес-партнерами. Звідси актуалізується здатність закладів освіти швидко реагувати на потреби економіки, які постійно змінюються, соціальне партнерство з підприємствами, вивчення фундаментальних дисциплін, необхідних для багатьох професій, а не лише на здобуття вузькоспеціальних навичок [205, с. 11–12].

Як у попередній, так і в багатьох наукових працях небезпідставно акцентовано на важливості внутрішньої мотивації фахівця, яка розкривається за умови активної та проактивної позиції особистості в практичній діяльності. Зокрема, про це йдеться в науковій статті Т. Соколової «Мотиваційна сфера особистості як компонент її професійної спрямованості» (2012) [308]. Отже, мотиваційний чинник, на нашу думку, є системотвірним для професійної компетентності.

Науковий інтерес становлять розвідки Т. Ларіної (2013), у яких здійснено цілісний аналіз професійного розвитку вчителів в американських асоціаціях освіти, розроблено авторську періодизацію становлення та розвитку американських асоціацій освіти, досліджено зміст, методи, форми діяльності професійних об’єднань учителів США [135, с. 6]. Акцентовано на увазі американського суспільства до необхідності підвищення соціального статусу вчителів, викладено аргументи на користь введення стандартів підготовки та підвищення професійної кваліфікації. Результати здійсненого авторкою порівняльного аналізу надали можливості для використання новітніх зарубіжних ідей у вітчизняній педагогічній практиці того часу.

Основну діяльність з розвитку професійної компетентності вчителів на обласному рівні здійснюють ОІППО, на регіональному рівні - до 2020 року це були районні (міські) методичні кабінети, після реформування, з 01.09.2020 року це центри професійного розвитку педагогічних працівників. Існуюча система підвищення кваліфікації передбачає супровід кожного педагогічного працівника в його професійній самореалізації, знаходженні власного місця в освітянському просторі та сприяє конкурентоспроможності, забезпечує розвиток професійної компетентності та підвищення кваліфікації. Така система є комплексом заходів з формування індивідуальних та професійних потреб особистості у формі курсового та міжкурсового періодів. ОІППО забезпечують потребу в підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів один раз на п’ять років, створюють умови для професійного вдосконалення під час участі педагогічних працівників у тренінгах, майстер-класах, семінарах, конференціях тощо.

Отже, з огляду на результати вивчення історико-педагогічного досвіду підвищення кваліфікації як соціокультурне явище України кінця ХХ – початку ХХІ століття, умов, форм, моделей, напрямів розвитку професійної компетентності вчителів можемо зробити висновок, що про підвищення кваліфікації, як про систему йдеться у 30-х роках ХХ століття, означений період є роком заснування Всеукраїнського інституту підвищення кваліфікації педагогів (1930). На той час система підвищення кваліфікації складалася з вищих та середніх навчальних закладів, серед поширених формам удосконалення вчителів була робота в громадських організаціях, земських установах, педагогічних музеях тощо.

У кінці ХХ століття, під впливом економічних, політичних і соціокультурних змін в країні, проголошено декларативні зміни в підходах до підвищення кваліфікації вчителів. З’ясовано, що реформа 1984–1985 рр., посилила увагу до підготовки та розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації, запроваджувалося обов’язкової курсової перепідготовки кожні п’ять років, відбувався активний пошук шляхів удосконалення науково-методичної роботи з учителями, посилилася увага до психологічного, педагогічного й методичного складників педагогічної освіти. Підвищення кваліфікації набувало ознак безперевності, як у неформальній, інформальній, так і формальній освіті, зокрема, у курсовий та міжкурсовий періоди в закладі післядипломної освіти. Остання характеризується гнучкістю, швидкою змінюваністю, інноваційністю, системністю, соціокультурною спрямованістю, базується на індивідуальному, особистісно орієнтованому, діяльнісному й інтегративному підходах, що забезпечує досягнення мети – розвиток професійної компетентності. Сутність останньої й структуру професійної компетентності розглянемо у підрозділі 1.2.

## 

## 1.2. Сутність і структура професійної компетентності вчителя у науково-педагогічному знанні України кінця ХХ – початку ХХІ століття

Вивчення питання розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації, на нашу думку, доцільно розпочати з характеристики ключових понять дослідження, як-от: «компетентність» і «компетенція», «професійна компетентність», «розвиток», «професійний розвиток» і «розвиток професійної компетентності», – та дослідити взаємозв’язок між «професіоналізмом», «професійно-педагогічною компетентністю». Наголосимо, що, відповідно до сформульованої теми, у дисертації будемо досліджувати тільки ті характеристики, складники професійної компетентності, які стосуються будь-якої професійної кваліфікації вчителя закладу освіти.

Зауважимо, що опрацьовані науково-педагогічні джерела дають підстави стверджувати, що питання розвитку професійної компетентності (вчителів, фахівців інших галузей) у вітчизняній системі освіти набули актуальності на початку 2000-х рр. До цього (від кінця 50-х рр. ХХ ст.) науковці здебільшого здійснювали спроби дати визначення такому поняттю з огляду на розуміння сутності терміна «компетентність» у вітчизняних і зарубіжних працях [21, с. 121].

Так, дослідження І. Зимньою динаміки поняття «компетентність» від появи в науці до його широкого використання в різних професійних і наукових сферах і детальний аналіз трьох етапів становлення компетентнісного підходу залежно від змін у тлумаченні поняття «компетентність» дали змогу охарактеризувати тенденції кожного з періодів [74, с. 342–346]. Ідеться про введення в науковий обіг категорії «компетенція», зародження намірів розмежування змісту понять «компетенція» і «компетентність», початок досліджень різних видів мовної компетентності, введення поняття «комунікативна компетентність» *на першому етапі* (1960–1970 рр.); вживання понять «компетенція» і «компетентність» у теорії і практиці вивчення мови, професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, навчанні спілкування тощо; розроблення змісту поняття «соціальна компетенція і компетентність» *на другому етапі* (1970–1990 рр.); дослідження «компетенції», вибудовування освітнього процесу формування компетентності фахівця як кінцевого результату (Н. Кузьміна [130, с. 71–72], А. Маркова [163, с. 84], Л. Петровська [211, с. 132–134]), виокремлення різних видів компетентності для різних видів діяльності; вирізнення Радою Європи стратегічної, соціальної, соціолінгвістичної, мовної й освітньої компетентності; подання вперше компетентності як інтегративної властивості особистості (Н. Кузьміна, 1990), пропозиції певних форм тренінгів з метою формування комунікативної компетентності (Л. Петровська, «Компетентність у спілкуванні»); появу в   
1990-х рр. ХХ ст. праць, у яких «професійна компетентність» як наукова категорія стала предметом спеціального всебічного дослідження; визначення сутності поняття «педагогічна компетентність» (Л. Мітіна [173, с. 240–242], ідучи за Л. Петровською [211, с. 132]), що вміщує «знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості» [186, с. 46], та інше *на третьому* етапі, який триває й сьогодні. Зауважимо також, що для досліджуваного в роботі періоду *характерні* розвідки щодо готовності різних категорій спеціалістів до різних видів діяльності, професійної культури, спрямованості, особистісних якостей тощо. Кількість наукових праць щодо вивчення питання професійної / предметної компетентності зростає з 2000 р.

Теоретичним результатом розроблення й упровадження компетентнісного підходу у світі можна вважати доповідь Міжнародної комісії з освіти для XXI ст., представлену свого часу ЮНЕСКО щодо результатів трьох етапів становлення компетентнісного підходу (competence-based education – CBE) і визначення так званих «чотирьох стовпів», а також окреслення п’яти ключових компетенцій для подальшого навчання й вищої освіти на симпозіумі у Берні, 27–30 березня 1996 р. [50]. У подальшому це формулювання Дж. Равеном основних глобальних компетентностей – навчитися пізнавати, працювати, жити разом, жити [273, с. 152]; «видів компетентностей», які у певному середовищі можна вдосконалювати [273, с. 201], та встановлення зв’язку між розвитком компетентності й системою ціннісних орієнтацій (за D. Super) [382, с. 186] тощо. Зміст основних понять компетентнісного підходу й до сьогодні є неоднозначним, про що свідчать численні наукові дослідження щодо розуміння компетенцій/компетентностей фахівця, які є невід’ємним складником підготовки і певним критерієм професійного успіху. Одночасно їхнє виявлення є базисом розвитку особистості.

Розкриття сутності питання розпочнемо з аналізу змісту основних понять «компетентність» і «компетенція», до визначення яких на сьогодні існують різні підходи. Отже, за українським педагогічним енциклопедичним словником С. Гончаренка [42, с. 321], «компетентність» у навчанні (від лат. competentia – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває особа під час вивчення предмета, групи предметів, за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. Компетентність як характеристика результатів навчання широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канади.

Натомість «компетенція» – відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенцій передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі.

Ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі), навчальні предмети, змістові лінії [42, с. 321].

Законом «Про освіту» (2017) [261], Постановою КМУ «Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів» № 373 від 31.05.2017 [252] визначено компетентність як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватись, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [ст. 1, п. 15, 261].

У свою чергу, поняття «компетенція» розглядається Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти як «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [53].

Зауважимо, що вжите вперше Н. Хомським (1965) поняття «компетентність» у значенні «мовна активність» у подальшому розроблено ним як дихотомію (поділ на групи) competence / performance та розмежовано зі змістом поняття «компетенція» як відмінність між потенційним знанням «адресата-реципієнта» [331]. Однак поряд із змістовним розходженням («компетенція» (competence) поєднує функції, однак має значення стосовно «поведінки» – competencies (J. Scheerens) [377], визначення професійних компетенцій – competency (Б. Сперроу, 1992; Мітрані 1992, Сміт, 1993)) спостерігається і їхня синонімічність з огляду на практичну спрямованість. Означене ускладнює дотичне вживання понять [175].

У цьому контексті корисним виявилося дослідження В. Лугового, який окреслив чотири групи підходів стосовно цих понять. За першим, компетентність та компетенція – тотожні, синонімічні за значенням, але виключно за законами випадковості [148, с. 13–15]. Другий підхід тлумачить поняття «компетентність» та «компетенція» для опису різних груп особистісних якостей за цільовими критеріями (знання, уміння). Третій – подає поняття «компетентність» як загальну характеристику, що поєднує окремі компетенції, тобто «компетентність» – це загальне, «компетенція» – частина цілої компетентності. За четвертим підходом, «компетентність» визначено інтегральною характеристикою особи, яка розкладається на диференціальні компетентності. У цьому випадку загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей.

У свою чергу, термін «компетенція» вживається в юридичному значенні (певні повноваження, надані особі для виконання покладених на неї функцій) [144, с. 12–14]; як достатність, уміння виконувати певну роботу, завдання та обов’язок [146, с. 460; 285, с. 37]; розумові здібності або загальні уміння та навички [38, с. 39; 75, с. 37]; властивість за значенням «компетентний» [293], відповідність, здатність [60; 267], «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [75, с. 41; 141]; «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чиїхось повноважень, прав» [75, с. 275]; «коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі» [101, с. 18–19; 197, с. 14–16]; «коло питань, явищ, в яких ця особа авторитетна, має досвід у певній галузі» [187, с. 164–168].

Узагальнюючі, поняття *«компетенція»* розуміється нами *як коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі, чи «коло питань, явищ, в яких ця особа авторитетна, має досвід у певній галузі*. У свою чергу, у визначенні понять «компетентність» та «професійна компетентність» ми спираємося на останньому – четвертому тлумаченні В. Лугового [148], що буде враховано в нашій дисертації.

Для глибшого вивчення наукових джерел корисними виявилися результати аналізу сутності понять «компетентність», здійснені О. Варецькою [34, с. 43] і доопрацьовані нами (Додаток В).

Отже, на підставі вивчення змісту тлумачень 41 поняття «компетентність» (Додаток В) стало можливим виокремлення основних змістових акцентів-ліній: знання, уміння, навички, діяльність, якісні характеристики особистості, компетенції, інтегративність. Зупинимося більш детально.

Так, як основу компетентності знання, уміння й навички визначено майже в чверті тлумачень (25 %). При цьому Н. Северина акцентує на орієнтуванні на зміст, результати [287], О. Чернишов – на меті навчання [341], М. Сідун – на ставленнях [293], О. Пометун – на стосунках певного рівня [229], М. Сідун – на здатностях, стані здоров’я працівника і наявній базовій освіті. Щодо наявності останньої, то загальновідомо, що її отримання не гарантує обізнаності й компетентності. Зауважимо, що А. Кудрицький та І. Зязюн обґрунтовують поняття «компетентність» як «компетенція», тобто в цьому випадку можна припустити їх тотожність, синонімічність, але виключно за законами випадковості (за В. Луговим) [148]. Майже всі науковці зауважують про важливість знань для професійної діяльності, вирішення її проблем [166], прогнозування результатів власної праці, використання сучасної інформації щодо певної галузі (за В. Кременем) [117], а також, що важливо в контексті цього дослідження, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки [69; 334], фундаментальні шляхи навчання, кроснавчальні вміння, ключові кваліфікації, що відповідають певним стандартам професійній галузі (Міжнародна комісія Ради Європи, 1996).

Змістова лінія «діяльність» висвітлена в трьох (6 %) визначеннях. Так, О. Пометун конкретизує види діяльності (складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні) [229, с. 32], Документи Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти [377] (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) вказують на спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу [386, с. 4–5], В. Ягупов акцентує на підготовленості до здійснення певної професійної діяльності, а також на наявності професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності [351, с. 316–319]. Попри те, що діяльність як основа компетентності подається у 7 % розглянутих нами визначень, це не означає, що вона залишається поза увагою науковців. Так чи інакше і здатності, і якості, і знання мають проявлятися у професійних відносинах, діяльності. Отже, сучасний освітянин має бути готовим на високому рівні здійснювати професійну діяльність.

Змістова лінія «здатність» знайшла відображення в Державному стандарті початкової загальної освіти (2011), Національній рамці кваліфікацій (2011) та в опрацьованих нами 11 наукових працях (21 %). Результати аналізу нормативних і наукових джерел підтвердили спільність тлумачень стосовно необхідності володіння певними видами здатностей, що реалізуються на практиці, зокрема в умовах постійних змін [60, с.25], готовності реалізувати свій потенціал для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сферах [193, с. 13; 330, с. 32], успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання [96, с. 86–89], до діяльності зі знанням справи [331, с. 44], для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі [271, с. 12–13], вирішення завдань і готовності до своєї професійної ролі [88], встановлення зв’язку між знанням і ситуацією розвитку учня, вміннями підібрати відповідні засоби і методи роботи [29, с. 39–40], успішно розв’язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності як фахівці, так і в суспільному житті як громадяни [47, с. 140]. При цьому акцент робиться на інтегровану здатність особистості, набуту в процесі навчання [54], прояв прагнення поруч зі здатністю до усвідомлення соціальної значущості й особистої відповідальності за результати цієї діяльності [322, с. 137] та інтеграції ділових і особистісних якостей фахівця [17, 233–235; 99, с. 52–53]. Отже, людина має бути готовою до постійного соціально-професійного розвитку.

Така динамічність віддзеркалюється у змістовій лінії «особистісні якості» у розглянутих нами 13 наукових працях (27 %) та нормативних документах і передбачає «рух» від початкового рівня, закладеного в системі вищої професійної освіти, до майстерності як вищої форми компетентності [62, с. 10; 265], дає змогу свідомо і творчо визначати та здійснювати свою професійно-педагогічну (фахову) діяльність, саморозвиток, набувати досвіду, критично оцінювати себе і колег [29, с. 40; 169, с. 57], зумовлює здібності вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різноманітних сферах діяльності [321, с. 126], здатність фахівця виконувати комплекс професійних завдань [41], її загальну здатність та готовність до діяльності [95, с. 151; 117, с. 401], практичну готовність і здатність людини діяти в певній галузі [330], важливий результат професійної підготовки [29, с. 38; 346, с. 145].

Серед особистісних якостей людини – від смислових, пов’язаних із цілепокладанням, до рефлексивно-оцінних, що дають відповідь, наскільки успішно застосовується певна компетентність у житті [333, с. 123], поєднання психічних якостей, психічних станів [163, с. 85–86], квінтесенція цільових, змістових, смислових, творчих, емоційних, ціннісних характеристик особистості [333, с. 87]; ставлення до предмета діяльності [29], комплексний особистісний ресурс   
[171], світоглядні і громадянські якості, морально-етичні цінності [87, 19], особистісні якості, властивості, які є проявом актуальних, діяльнісних компетенцій [75, с. 9]. Отже, цілком слушно можна розглядати таку змістову лінію, як «компетенції» у розумінні «компетентність». Її знаходимо в шести (10 %) тлумаченнях науковців.

Зокрема, О. Третяк, Н. Шмоніна висловлюють спільний погляд з І. Зимньою і вважають компетентність актуалізованим комплексом компетенцій, що належить до категорії актуального або реального якісного показника, формування якого відбувається за межами ЗВО в міру набуття професійного досвіду [327; 324; 75] (є важливим для нашого дослідження).

У свою чергу, компетентність як цілісність (адже безпосередньо ні знання, ні вміння, ні досвід не є компетентністю) подає Н. Бібік [21, с. 84–86]; на володінні компетенцією в поєднанні з особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності наголошує Т. Байбара [10, с. 55].

Зауважимо, що частина визначень поєднує два чи більше вказаних вище змістових акцентів. Серед таких – думки науковців І. Зимньої [75], Е. Шуляк [349] та ін. Так, І. Зимня, поруч із знаннєвою змістовою лінією, наголошує на діяльнісний, особистісний, ціннісний. Це стосується готовності до прояву компетентності [75, с. 10], досвіду соціально-професійної життєдіяльності, соціально-професійної характеристики, яка ґрунтується на знаннях [75, с. 10]. Таким чином, науковець визнає роль кожної окремої змістової лінії в їхньому поєднанні.

Привертають увагу чотири загальних концепції компетентності Е. Шорта [381, с. 15], які поєднують основні змістові лінії, розглянуті вище, а саме: поведінку, дію (впливає на набуття вмінь і навичок людиною для певної діяльності, не пов’язаною з творчістю); володіння знаннями, вміннями, навичками (дає можливість свідомого вибору професійних дій і виду діяльності); здібності певного ступеня чи рівня (офіційно сприймається у професійній сфері чи діяльності як достатній відповідно до стандартів), властивості й спосіб буття.

Особливий погляд на компетентність знаходимо в К. Weber, яку науковець пропонує розглядати як дев’ять кластерів, серед яких загальні когнітивні здібності; спеціалізовані когнітивні навички; модель робочих компетенцій, що модифікується; об’єктивна й суб’єктивна я-концепція; мотивація; компетенції дії; ключові компетенції; метакомпетенції [390, с. 3, 5].

Отже, можна зробити висновок про складність, міждисциплінарність, інтегративність, поліаспектність поняття «компетентність». Близьку думку знаходимо в В. Лозової [145, с. 75], Г. Сазоненко [283, с. 9–10] та ін. Серед причин такого розуміння – різні джерела – сфери культури [127, с. 14], різні наукові напрями, теорії, професійне спрямування [153, с. 64; 287, с. 81] тощо. Зазначимо, що таке походження поняття буде позначатися й на сутності різних компетентностей, зокрема професійної. Також зауважимо, що прикметник «професійна» тлумачиться в різноманітних словниках як те, що стосується професіонала (не аматорський) чи пов’язано з будь-якою професією (основним родом занять, трудовою діяльністю), належить до неї. Отже, *професійна компетентність* **–** це професіоналізм фахівця чи компетентність, яка пов’язана з певною професією, фахом. На сьогодні сутність поняття «професійна компетентність» стосовно різноманітних професій досліджена багатьма науковцями.

Одним із перших у хронологічних межах дисертаційної роботи знаходимо визначення поняття в роботі В. Адольфа (1998) як інтегративної готовності (теоретико-методологічної, культурологічної, предметної, психолого-педагогічної, технологічної) до продуктивної діяльності, що обґрунтовано у двох значеннях: формування професійної компетентності як цілісного процесу, ефективність якого забезпечується створенням психолого-педагогічних умов, та особистісної якості вчителя з високим рівнем теоретичної, практичної, методологічної, психолого-педагогічної та методичної підготовки [4, с. 62].

Суголосні з поглядом І. Драч стосовно найповнішого аналізу означеного тлумачення, здійсненого в дисертаційній роботі О. Онопрієнко [201, с. 78, 102], в якій науковець справедливо зазначає, що «уявлення про професійну компетентність педагога з часом значно змінювалися: від розробок основ формування педагогічної спрямованості вчителя [5, с. 75; 228, с. 17] й розвитку професійно-важливих якостей особистості [233, с. 125–126; 242; 131, с. 160–161; 141; 163, с. 85] до визначення сутності джерел педагогічної творчості [10, с. 48; 69, с. 112; 140, с. 155] й аналізу психологічних основ професійної діяльності вчителя» [37; 137, с. 8–10; 140, с. 129]. Наукові напрацювання стосувалися переважно окремих аспектів професійної компетентності: соціально-психологічного, комунікативного, професійно-педагогічного (за А. Марковою) [163, с. 33], спеціально-педагогічного, науково-педагогічного, методичного, соціально-психологічного, диференційно-психологічного, аутопсихологічного (за Н. Кузьміною) [130, с. 25], а також компетентностей – інтегрованої соціально-професійної [75, с. 34–35; 176], соціо-професійної [130, с. 51; 377, с. 52–54], соціально-педагогічної [74, с. 68; 83, с. 476; 104].

З позиції нашого дослідження приділимо увагу професійній компетентності як загальному поняттю й відповідно – вчителя, майбутнього вчителя, педагога – як уточнювальних.

За українським педагогічним енциклопедичним словником академіка С. Гончаренка [42, с. 38], професійна компетентність (лат. professio – офіційно оголошене заняття; competo – досягати, відповідати, підходити) – це інтегративна характеристика (четвертий підхід за В. Луговим [149]. – *Прим. наша*) – ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Таким чином, характеристика – інтегративність простежується від компетентності до професійної компетентності, що є важливим для нашого дослідження.

Утім, нас зацікавили думки інших науковців і для ґрунтовного вивчення сутності означеного поняття (професійна компетентність) проаналізовано 54 визначення (Додаток Г) з великої кількості існуючих. Останнє вказує на тенденцію підвищення уваги та ступінь розробленості питання, а також на реагування наукової спільноти на зміну соціокультурного, інформаційного та ін. середовища й відповідно змісту педагогічної діяльності.

Таким чином, результати аналізу поняття «професійна компетентність вчителя», професійна компетентність вчителів різних предметів (Додаток Г), фахівців різних галузей дозволили виокремлюють спільне й відмінне та умовно згрупувати думки науковців за п’ятьма змістовими лініями, як-от: знання, уміння, навички; знання, вміння, цінності; знання, вміння, якості; знання, уміння, здатності, здібності, спроможність, готовність; окрема думка. Розглянемо більш детально.

Отже, змістову лінію «знання, уміння» представлено у 48 з 54 визначення науковців (96 %), що вказує на те, що вони є основою професійної компетентності вчителя. При цьому, сім визначень (14 %) стосуються суто знань і вмінь. Так, С. Гончаренко [42, с. 38], Н. Ничкало [185, с. 23–24] акцентують на вміння аналізувати, використовувати інформацію, В. Введенский [35], С. Молчанов [176, с. 113], О. Чернишов [341, 95] крім умінь виокремлює й навички, однак вони не враховують мотиваційну сферу та сферу потреб особистості, що, на нашу думку, є помилковим, адже самі знання без ціннісного змісту – є порожніми й безморальними, можуть призводити до різних соціально небезпечних дій.

Науковці В. Берека і А. Галас [17, с. 202–204], Н. Мельник [169, с. 56–57] головними сутнісними ознаками професійної компетентності називають мобільність знань, гнучкість способів, методів, прийомів, підходів професійної діяльності і критичність мислення. У свою чергу, Н. Гузій за основу означеної компетентності виокремлює відповідні види компетентності педагога, серед яких системотвірною є аутопсихологічна компетентність [47, с. 145–148].

На особливу увагу заслуговують Стратегії для оцінки дослідницького навчання в галузі науки (SALES – Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science), якими професійну компетентність визначено як комплекс утворення блоків професійної підготовки, які забезпечують освітні запити, що базуються на знаннях (когнітивній складовій, науковій грамотності, науковому мисленні). З опертям на праці науковців зазначимо, що для оволодіння професійною компетентністю вкрай важливою є професійна підготовка, яка враховує й забезпечує освітні запити різних професійних категорій вчителів, що дуже важливо в контексті нашого дослідження.

Змістову лінію «знання, вміння, цінності (у такому поданні) знаходимо в шести тлумаченнях (12 %). Зауважимо, що як у першій змістовій лінії, так і в зазначеній спільними залишаються знання й уміння (половина із шести), які мають різне сутнісне забарвлення, як загальну ерудицію та інформаційну освіченість у системі соціальних знань [153, с. 26]. Варто наголосити на соціальному аспекті знань, що й сьогодні є надзвичайно актуальним, що задекларовано в багатьох нормативних документах [183; 221; 105; 107 та ін.]. Більше того, науковець відводить ціннісній зрілості фахівця, умінню обирати пріоритети у своїй   
фаховій діяльності перше місце поруч з іншими, розглядає це поняття як інтеграційне.

У цьому контексті суголосні з думкою О. Варецької (2015) про необхідність особливої уваги до такого аспекту професійної компетентності, як соціальний, «зокрема мотиви, здатність до самореалізації, самовизначення в ефективній педагогічній діяльності, встановлення зв’язку між педагогічним знанням і ситуацією розвитку, вміння добирати адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня відповідно до норм, стандартів, вимог конкретного історичного моменту, соціуму, готовність нести відповідальність за реалізацію прийнятих рішень у процесі професійної діяльності, до діяльності, прагнення самопізнання, саморозвитку, самореалізації, саморефлексії, високий рівень самоорганізації, ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб’єкта та ін.» [34, с. 67].

Науковцем, яка досліджувала соціальну компетентність учителя початкової школи, окреслено основні тенденції розуміння й співвідношення понять ПК та СК. Це: «знання педагогом предмета та методики його викладання, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості, розвиток професійної самосвідомості; базові знання, уміння, ціннісні орієнтації фахівця, умотивованість діяльності, усвідомлення свого місця у світі, особистий стиль взаємодії з людьми, загальна культура, здатність до розвитку; «обізнаність учителя про знання й уміння та їх нормативні ознаки, необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами; сукупність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, інтегральне явище, що включає таких три складові, як мобільність знань, варіативність методу і критичність мислення, система з двома базовими компонентами (професійно-технологічна підготовленість, яка передбачає оволодіння технологіями, й ключові компетенції та ін.» [34, с. 67].

Більше того, результати аналізу, здійсненого О. Варецькою [34, с. 67], стосовно зіставлень тлумачень окремих видів професійної компетентності, поданими різними науковцями (В. Ландшеєр, А. Марковою, А. Гузеєвим) щодо її соціальної забарвленості, спільних ознак із соціальною компетентністю, тлумачення й структури професійної компетентності виявляють соціальний аспект кожного з її компонентів, а також поруч з іншими соціального компонента. Авторка пояснює таку тенденцію тим, що кожна група професій потребує відповідного набору компетентностей [34, с. 67]. На підтвердження вона наводить думки Л. Карпової, О. Чубарука, О. Чернишева [88, с. 7, 9; 341; 344] щодо відсутності вузькопрофесійних меж професійної компетентності вчителя, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов’язаних з освітою, що виражається у своєрідній «метадіяльності», оскільки вона є діяльністю з організації «іншої діяльності» – діяльності учнів (за Л. Карповою) [88, с. 68].

Цікавою виявилася дискутивність питання, на яке вказує О. Варецька [34, с. 69], щодо співвідношення як частини й цілого соціальної та професійної компетентностей. Науковиця зазначає, що частина дослідників, як-от В. Безрукова [13, с. 112], Т. Бєляєва [15, с. 10–11], Н. Борбич [26, с. 11–12], В. Куніцина [132, с. 23–24], Л. Павлюк [206, с. 3] та інші, вважають професійну компетентність складником соціальної поруч з тим, що соціальна компетентність особистості містить компетентність професійну. Ця тенденція буде врахована в подальшій роботі над дисертацією.

На ціннісно-мотиваційних орієнтирах акцентує й О. Савченко, яка зазначає, що результат має виявлятися в поведінці та рефлексії. Важливим також є й індивідуальний досвід професійної діяльності [282, с. 33–34].

У цьому контексті Т. Соколова в науковій статті «Мотиваційна сфера особистості як компонент її професійної спрямованості» (2012) розкриває поняття «професійна компетентність» як систему «переважаючих мотивів у професійній діяльності, ціннісних орієнтацій, інтересів та професійних намірів» [308, с. 67].

На нашу думку, на тлі перманентного перетворення суспільства, що характеризується співіснуванням нового і старого, зокрема суспільних цінностей, складно створити ідеальну модель розвитку компетентностей. У цьому контексті суголосні з думкою О. Варецької про те, що така ситуація ускладнює сприйняття професійно-соціальних норм, вимагає нової «техніки існування», за якою планування діяльності особистістю в соціально-професійній сфері має враховувати швидкі темпи змін соціальної-економічної, соціокультурної, політичної тощо реальності за високої особистої толерантності до невизначеності, тобто йдеться про розвиток особистості як процесу для формування вміння орієнтуватись у непередбачуваних ситуаціях [34, c. 182].

У свою чергу, Т. Браже вважає «професійну компетентність» багатофакторним явищем, яке, крім раніше згаданих знань, умінь і ціннісних орієнтацій, містить і інтегровані показники культури вчителя (мова, стиль спілкування, ставлення до себе та до власної діяльності) [29, с. 37].

Про професійну компетентність як інтегративну сукупність, що в педагогічній діяльності дає оптимальний результат, йдеться і в Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). Визначена сукупність об’єднує, крім особистісних якостей учителя, його загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, і методичну майстерність [107]. Цікаву думку висловлює С. Ротар. З позиції акмеології науковець наголошує на особистісному ставленні до професії та індивідуальному способі (умінні) розв’язання професійних завдань [279, с. 22], адже в індивідуальній (акме особистості) чи груповій діяльності (акме колективне) у самоосвіті, саморозвитку, самовихованні, самовдосконаленні, самоконтролі, самоорганізації, самовизначенні, саморегуляції (акмеологічні механізми) відбувається розвиток акмеологічних творчих здібностей, як-от прогностичних, щодо нових способів самоінтенсифікації для саморозвитку, створення середовища тощо, активізація ресурсного потенціалу в кризових ситуаціях, самовираження в професії тощо. Означене зумовлює професійний розвиток людини в різних професійних, життєвих сферах.

З іншого боку, група науковців В. Введенський [35], C. Молчанов [176, с. 43–45], Н. Ничкало [185, с. 22] вважають важливим залучення людини до загального світу цінностей, в якому особистість реалізує себе як фахівець, професіонал, що, на нашу думку, є вкрай важливим. Отже, вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що поруч із знаннями, уміннями, навичками значуще місце (іноді й головне) має ціннісний аспект.

Указаний аспект та соціальна зорієнтованість (крім ЗУН) простежується й у змістовій лінії «знання, уміння, якості» у 20 визначеннях досліджуваної дефініції (40 %). Зокрема, О. Онаць наголошує на сформованій мотиваційно-ціннісній сфері та набутому досвіді, соціально значущих і професійно важливих якостях особистості [198, с. 507]. Соціально-моральну й моральну позицію особистості знаходимо в тлумаченнях В. Сластьоніна, І. Ісаєва, А. Мищенко, Е. Шиянов [306, с. 129–131], В. Кременя [117, с. 214], С. Гончаренко [42, с. 38] та Т. Ковбасюк [95, с. 150].

У свою чергу, не останнє місце відведено набутому досвіду у визначеннях поняття «педагогічна компетентність» С. Демченко [51, с. 12], Л. Карповою [88, с. 127], С. Молчановим [176, с. 123], О. Онаць [198, с. 52], І. Полубояриною [228, с. 14], В. Сластьоніним [306, с. 151], О. Третяк [327, с. 16] (квазіпрофесійний досвід).

Серед інших ознак професійної компетентності, які вище наведено, Л. Карпова [88, 127] та В. Коваль [93, с. 221] наголошують на готовності до професійної діяльності, що забезпечує високий рівень підготовки до її самоорганізації.

З метою вирішення професійних завдань І. Полубоярина, М. Сідун, зауважують про здатність до ефективного виконання професійної діяльності [228, с. 12; 293, с. 149–150], професійного та особистісного зростання [306], С. Молчанов – про професійний статус і кваліфікацію [176, с. 140], М. Олексюк – про творчі здібності, що сприяють успішній педагогічній діяльності, самовдосконаленню й розвитку професійної майстерності [193, с. 9].

На методичну майстерність вказує й В. Берека [17, 25], а на професійну компетентність учителя як проміжний етап до професійної майстерності – М. Елькін [62, с. 18].

Заслуговують на увагу погляди науковців М. Гончарової-Горянської [43, с. 72] та Л. Шевчук [347, с. 11–12], що пояснюється спрямованістю професійної компетентності стосовно системи навчання STEM й обумовлюється інтеграцією в інноваційне науково-технічне середовище; С. Молчанова, який за основу професійної компетентності бере «коло питань», отже, дотримується першого підходу (за В. Луговим) у розгляді компетенції й компетентності як тотожних, синонімічних понять [176].

У контексті цього дослідження привертає увагу особлива думка П. Лузан, який подає професійну компетентність як характеристику якості підготовки фахівців-аграрників на основі зростання рівня їхньої професійної компетентності та пізнавальної самостійності, що може стати орієнтиром у підвищенні кваліфікації вчителів [152, с. 6–8].

Крім цього, у визначеннях зі змістовою лінією «знання, уміння, якості» науковці (5, тобто 10 %) вказують на інтегративність поняття «професійна компетентність», із чим ми суголосні.

До четвертої змістової групи нами зараховано тлумачення, які, крім ЗУН, містять у різному співвідношенні здатність, здібність, спроможність, готовність. Причому С. Іць [82, с. 92] та Н. Мельник [169, с. 55–56], О. Козирева [101, с. 14] визначають професійну компетентність як здатність, інші – серед таких ознак-характеристик називають професійний і життєвий досвід, цінності [183], досвід, мотивацію та особистісні якості вчителя, що зумовлюють його готовність [178, с. 43–44]; готовність і здатність виконувати педагогічні функції, орієнтацію на соціальні норми педагогічної етики, стандарти, вимоги, стиль мислення, соціальні функцій педагога [206, с. 3], здатність до творчості у розв’язанні професійних завдань [125, с. 106], здатності, ціннісні орієнтації, стратегії та способи діяльності, готовність до педагогічної діяльності [202, с. 87–88]. Зауважимо, що науковці наголошують на інтегративності поняття (інтегративне утворення, характеристики), складності й системності, цілісності та динамічності, визначають його як складові ключових компетенцій [13, с. 116] тощо.

С. Молчанов [176, с. 113], З. Курлянд [133, с. 114] основою професійної компетентності вважають «коло питань, повноважень», з яких суб’єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає статус і кваліфікацію, а також індивідуальні особливості (здібності), що забезпечують можливість реалізації певної діяльності.

До п’ятої групи умовно зараховано окремі наукові погляди. Зокрема, три загальні підходи до визначення поняття «професійна компетентність», які склалися в європейській традиції. За першим, це демонстрація виконання власних професійних завдань (Mansfield, 1989) [371]. Другий – акцентує на діяльності особи в соціальному контексті, розглядаючи продуктивність праці як прийняття певної ролі, що виникає в результаті взаємодії між роботодавцем і працівником (Walters, 1979) [389]. Інші – розкривають: в контексті продуктивності праці індивіда з погляду його ставлення до більш широкого питання – «життя» та якості особистості (за Holmes) [365], здатності особистості адекватно реагувати на нові ситуації в професійній діяльності, вмінні ефективно поводитися в практичних ситуаціях, враховуючи клієнт-орієнтований підхід» (Кр. Арджиріс (Chris Argyris) та Д. Шон (Donald Schon) (друга половина ХХ ст.))[354]. На нашу думку, кожний із цих підходів залишає перед дужками знання, уміння, навички й досвід як таке, без чого взагалі не може йтися про професійну компетентність. Однак, не менш важливим науковці вважають соціально-ціннісний контекст (демонстрація власних професійних завдань як успішності, виконання певної ролі, взаємодія між людьми, життя). З огляду на засади Концепції «Нова українська школа», дитиноцентризм як основну позицію буде враховано в нашому дослідженні.

Суголосною з нашим поглядом є думка Л. Карпової про залежність від багатьох соціальних чинників (рівня розвитку психології та педагогіки, антропології й культурології, соціальних та економічних причин) змістовного наповнення і якісного рівня означеного поняття, що вказує на його багатоаспектність, динамічність [88, с. 117]. Останні, як нам видається, зумовлюють взаємодію між складниками професійної компетентності, на яку вказує Ю. Запорожцева [72, с. 143–144] та взаємозв’язок об’єктивної професійної діяльності й суб’єктивно-особистісних можливостей фахівців, про що зазначає Л. Волошко [39, с. 12].

Таким чином, результати аналізу 54 визначення поняття «професійна компетентність» (Додаток Г) дають можливість констатувати, що 21 з них вказує на його комплексність, багатофакторність (5), складність як системи (4), сукупності (10), що відповідає третьому підходу (за В. Луговим), а також інтегративність (13) – відповідно віддзеркалюючи четвертий інтегративний підхід. Основними для вчителя будь-якої професійної кваліфікації у змісті залишаються знання, уміння й навички, які залежать від професійної спрямованості (виконання професійних функцій, діяльності, що можна ототожнити з функціональною компетентністю), ціннісних орієнтацій і якостей особистості, її здатності й готовності до певної продуктивної соціально спрямованої діяльності, набутого особистісного та професійного досвіду. Означене пов’язано з базовою освітою вчителя, однак має забезпечити орієнтування в питаннях, які стосуються не лише професійної діяльності, отже, «професійна компетентність» не має бути вузькою професійною. Цілком слушним і суттєвим є акцентування на професійній майстерності, яка відповідно до нормативних вимог до трудової діяльності (якість професійної підготовки, рівень соціально-професійної мобільності, конкурентоспроможність на ринку праці тощо) має постійно вдосконалюватися в процесі професійного розвитку.

Отже, сутність поняття *«професійна компетентність»* у нашому дослідженні розглядаємо як сукупність особистісних якостей, єдність теоретичних і практичних знань, готовність учителя до здійснення професійної діяльності, а дефініцію «*професійна компетентність учителя*» – як інтегроване цілісне соціально-педагогічне явище, що забезпечує системний характер професійного розвитку і саморозвитку вчителя, що грунтується на поєднанні суспільно значущих якостей і цінностей, діяльнісних, соціально-орієнтованих знань, мотивації, вмінні налагоджувати партнерську взаємодію, здатності впливати на особистість учнів на рівні власної компетентності.

У широкому розумінні це твердження є системою понять і уявлень про професійно-педагогічну діяльність, зміст, мету, засоби й форми провадження освітньої діяльності. Це теоретичне припущення поєднує сукупність ідей, понять, уявлень, концепцій щодо становлення фахівця педагогічної сфери і його неперервного професійного розвитку. У вузькому розумінні – це система знань про індивідуальні й особистісні особливості здобувача на етапі його розвитку, проблеми, які виникають в освітньому процесі, та шляхи їх подолання. Важливим для подальшого дослідження є структура професійної компетентності (Додаток Д), розуміння якої, безумовно, впливає на подальші дії щодо розвитку професійної компетентності й тлумачення змісту поняття «розвиток професійної компетентності». Зупинимося більш детально на думках науковців щодо структури професійної компетентності.

Для розуміння структури професійної компетентності учителя прийнятним є погляд Н. Кузьміної (1990) щодо професіоналізму викладача та майстра виробничого навчання як якості особистості, що поєднує такі види компетентностей: спеціальної й професійної компетентності у галузі дисципліни, яка викладається; методичної компетентності у галузі способів формування знань, умінь в учнів; соціально-психологічної компетентності у галузі процесів спілкування; диференційно-психологічної компетентності у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; аутопсихологічної компетентності у галузі досягнень і недоліків власної діяльності й особистості [130, с. 90–91].

Привертають увагу виокремлені Л. Карповою (2003) дванадцять складників-компетентностей професійної компетентності вчителя, як-от методологічна, практично-діяльнісна, дидактико-методична, спеціально-наукова, економіко-правова, екологічна, валеологічна, інформаційна, управлінська, комунікативна, психологічна, аутокомпетентність (підрозділ 1.3, Додаток В) [88]. Визначений перелік науковець пов’язує з формуванням знань з предметної галузі, методичної діяльності, професії (знання про основні напрями та зміст праці вчителя, сутність і особливості професійно-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної й психологічної науки, професійну підготовку тощо). Більш детально характеристики складників-компетентностей викладно в Додатку В.

Окрему думку Л. Костіна висвітлює в моделі професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи ЗНЗ (2012) і розглядає її як сукупності ключових компонентів професійної компетентності (22 компетентності як частини), тобто науковець розглядає професійну як ціле. Групування, Л. Костіна, здійснює відповідним чином: самовдосконалення, робота з людьми й навчально-виховний процес [111, с. 40–43]. З опертям на Концепції розвитку системи підвищення кваліфікації працівників на період до 2010 року [108, c. 46 ] та «Нова українська школа» на період до 2029 року [110], до першої групи науковець відносить такі компетентності, як: ІКТ, автономізаційна, здоров’язберігаюча, пізнавально-інтелектуальна, моральна, рефлексивна, особисті якості (одна з найголовніших складових професійної компетентності» [108, c. 46], найбільш важливі з яких толерантність, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, рефлексія, людяність); до другої – комунікативну, методичну, соціальну, психологічну, діагностичну, організаторську; до третьої – продуктивну, математичну, творчу, ситуативну, прогностичну, аналітичну, оцінно-контрольну, організаційно-управлінську [110].

Зупинимося на деяких із зазначених, адже вони є актуальними й увійшли до Концепції «Нова українська школа» (2017), Професійного стандарту вчителя (2018), Законів України «Про освіту» (2017) та «Про загальну середню освіту» (2020) [110; 252; 261; 237].

Отже, ІКТ-компетентність представлено як обов’язкову складову професійної компетентності педагога, адже вона забезпечує можливість особистості бути сучасною, активно діяти в інформаційному середовищі, застосовувати нові технології в професійній діяльності. Звернемо увагу й на автономізаційну компетентність як «здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності; готовність і потребу навчатися протягом усього життя» [110, с. 45]*.*

Зауважимо, що в умовах сьогодення ІКТ-компетентність набуває неабиякої значущості, а поняття автономії увійшло в педагогічний обіг з прийняттям Закону України «Про освіту» (2017) [261]. Відповідно до ст. 54 «Права та обов’язки педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, інших осіб, які залучаються до освітнього процесу», учитель набув право на академічну свободу, включаючи свободу викладання, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі, а також освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ та організацій, інших суб’єктів освітнього процесу; свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність; педагогічну ініціативу; розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання. Відтак розвиток професійної компетентності вчителів на всіх етапах підвищення кваліфікації має відбуватися на високому рівні з орієнтуванням на соціальне замовлення суспільства.

Пізнавально-інтелектуальну компетентність Л. Костіна інтерпретувала як уміння генерувати нові ідеї, вирішувати педагогічні проблеми неординарним способом, діяти в тій чи іншій сфері відповідно до інтелектуальних, комунікативних і психологічних компетентностей. На нашу думку, більш характерним для визначення означених різноманітних якостей особистості.

Серед схарактеризованих: комунікативна компетентність у роботі ЗДНВР, яка набуває ролі професійно значущої, адже ефективність професійно-педагогічного спілкування залежить від рівня сформованості комунікативної культури; методична, яка передбачає знання теоретичних і концептуальних основ структури та змісту засобів навчання й уміння застосовувати їх на практиці; у свою чергу, продуктивна – зумовлює створення власного продукту, уміння приймати рішення та бути готовим за них відповідати; математична – забезпечує операційні вміння з обчисленнями, числовою інформацією; прогностична – дає змогу визначати напрям професійної діяльності, ставити конкретні цілі й завдання на кожному з етапів професійної діяльності, передбачати кінцевий результат, а оцінно-контрольна та аналітична – здійснювати зворотний зв’язок під час оцінювання й контролю, планування та проведення корекційної, аналітичної діяльності в освітньому процесі закладу з метою рефлексії в професійній діяльності.

Як ціле розглядають професійну компетентність Л. Карпова (2003) [88] й Н. Ковальська (2007) [94], К. Осадча (2010) [203], Л. Отрощенко (2010) [205] та інші.

Л. Карпова складниками професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи називає соціальну, психолого-педагогічну, методичну, лінгвістичну та комунікативну компетенції [88, с. 86–89]. Н. Ковальська – у структурі ПКфахівця економічного профілю визначає такі складові, як комунікативна, психологічна, соціальна, технологічна і мовна, правова та інші [94]. Л. Отрощенко – щодо німецьких моделей професійної компетентності фахівців зовнішньоекономічного профілю, які є дотичними до структури ПК учителів, виокремила фахову, соціальну, методичну, культурологічну, медійну та особистісну компетентності [205, с. 16]. К. Осадча – стосовно майбутніх учителів інформатики називала предметну, інформаційно-комунікаційну, креативну, особистісно-інтелектуальну, комунікативну, науково-дослідницьку, педагогічну, методичну, соціальну компетенції [203, с. 85].

Привертають увагу й компоненти професійної компетентності, визначені американськими науковцями R. Epstein, M. Epstein і E. Hundert, до яких належить «уміння керувати робочим часом, набуття навичок експертизи, уміння сформувати стратегію самонавчання та професійного вдосконалення, організувати колективну роботу, бути лідером за певних обставин» [363]. Таким чином йдеться про навички тайм-менеджменту (від англ. time management), самоконтролю й самонавчання, організаторські й лідерські якості, що край важливо для сучасного вчителя.

Після вивчення поглядів науковців на сутність поняття «професійна компетентність», визначення основних змістових ліній, розглянемо й порівняємо думки науковців щодо структури ПК (на прикладі 19 авторських структур з різною значущістю виокремлюються такі компоненти, змістового наповнення їхніх компонентів (розглянемо від вищої до нижчої значущості) (Додаток Г). Отже, 17 науковцями виокремлено у різних сполученнях від двох до п’яти компонентів, загалом – 14 видів складників. При чому 16 структур (94,11%) містять компонент, який має різні назви, як-от змістовний (Н. Козлова (1998) [100, с. 150], О. Овчарук (2004), О. Пометун (2004) [229, с. 85], Є. Павлютенков (2008) [55, с. 66–67], Г. Назаренко (2018) [181]) / когнітивний (О. Онаць (2005) [54, с. 16], В. Саюк (2012) [287, с. 120], І. Драч (2013) [60], Н. Ничкало, Г. Данилова (2016) [269, с. 73–74]) / базовий (П. Литвиненко (2008) [38, с. 130]) / предметний (О. Савченко (2004) [282, с. 34] / інтелектуальний (С. Демченко (2005) [51, с. 14] / операційно-технічний (М. Елькін (2005) [62, с. 12], / інформаційний (Л. Отрощенко (2010) [205, c. 15] / конкретно-предметні знання (О. Шпортун (2013) [348], Т. Абрамович (2018) [2, с. 114]), однак ці компетенти спрямовані на вирішення близьких завдань (Додаток Г). Йдеться про сукупність знань, умінь, навичок практичного розв’язання педагогічних завдань; здатності, які впливають на результативність професійної діяльності; орієнтацію в цілях і завданнях професійної діяльності; самоконтроль; уміння, що передбачають потребу в раціоналізації мисленнєвої діяльності; зміст професійної та суміжних сфер, адекватне їхнє сприйняття та ін., тобто переважна більшість науковців першочерговим вважають наявність професійних знань.

Цілком слушно 52,94% (9 із 17 осіб) визначають особистісний (Є. Павлютенков (2008) [55, с. 67], Л. Отрощенко (2010) [205, с. 15], С. Демченко (2005) [51, с. 14]), особистісно-рефлексивний (О. Онаць (2005) [54, с. 17]) компоненти чи ставлення та моделі професійної поведінки (І. Самагін (2013), адже успішність будь-якої діяльності залежить від особистості, її професійної майстерності, особистісних якостей (Саюк В. І. (2012) [287, с. 99], І. Драч (2013) [60]), розвитку, стійких особливостей поведінки, які й створюють грунт для існування обмежень у діяльності (С. Демченко (2005) [51, с. 15]), здатності до професійно-педагогічного співробітництва, прояву громадянських, моральних та професійних якостей (Г. Назаренко (2018) [181]) соціальних, естетичних позицій, ідеалів, рис особистості вчителя (Н. Ничкало, Г. Данилова (2016) [185, с. 56; 49, с. 43]). Безперечно, ці характеристики автор розглядає як блок подальшого розвитку, свідомості, якостей і умінь та мотивації (О. Онаць (2005) [54, 17]) (Додаток Г).

Діяльнісний, актуальний, адаптивний, творчу діяльність визначають як складник ПК 41,17% науковців (7 осіб). При цьому, діяльнісний забарвлюють різними аспектами, зокрема, як сукупність умінь, що базуються на отриманому досвід (І. Драч (2013) [60]), сформованість способів компетентної діяльності   
(Т. Абрамович (2018) [2, с. 45]) чи творчій діяльності, спрямованій на системний пошук засобів і прийомів вирішення проблем професійної діяльності (О. Шпортун (2013) [348]), покладаючи на нього формування індивідуального стилю діяльності й на зміну стилю мислення викладача (адаптивний, С. Демченко (2005) [51, с. 14]) чи набуття додаткових знань, готовність до праці, особистісне ставлення фахівця до виконання ним професійних обов’язків (П. Литвиненко (2008) [38, с. 128]) (Додаток Г).

Технологічний (Г. Назаренко (2018) [181]), процесуально-операційний (О. Онаць (2005) [54, 43]), інформаційно-комунікаційний (Овчарук (2004), О. Пометун (2004) [229, с. 46], операційний (В. Саюк (2012) [287, с. 120]), інформаційний (О.Шпортун (2013) [348]), операційно-технологічний (Л. Карпова (2003) [88, с. 87]) спостерігається у шести визначеннях, що складає 35,29%. При цьому, науковці акцентують на здатності використовувати сучасні технології педагогічної діяльності та сучасні технічні засоби, вміння (Г. Назаренко (2018) [181), перетворення знань у ефективні педагогічні дії, зміни в мотивації засвоєння і застосування набутих знань (О. Онаць (2005) [54]), сукупності умінь і навичок, необхідних для практичного вирішення навчальних і виховних задач (В. Саюк (2012) [287]), які сприяють розвитку певних підвидів професійної компетентності (Л. Карпова (2003) [88]).

На жаль, мотиваційному (Л. Карпова (2003) [88, с. 87], Є. Павлютенков (2008) [55], В. Саюк (2012) [287, с. 100], Т. Абрамович (2018) [2, 114], потрібнісно-мотиваційному (М. Елькін (2005) [62, с.12]) компонентам не надається такого значення, як когнітивному (29,41% проти 94,11%) попри те, що результат діяльності, поведінка залежать саме від стійкої внутрішньої мотивації особистості. Серед характеристик компонента науковці називають мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість (Л. Карпова (2003) [88]), адекватні цілям і завданням педагогічної діяльності (М. Елькін (2005) [62]), сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, ставлень, адекватних цілям і завданням педагогічної діяльності (В. Саюк (2012). Остання наголошує на гуманістичній спрямованості, прагненні реалізуватись у науково-педагогічній діяльності тощо [287, с. 129].

Зауважимо, що 23,5% дослідників визначають функціональний (О. Онаць (2005) [54, с. 47], Л. Отрощенко (2010) [205, с. 16 ], Г. Назаренко (2019) [181]) / функціонально-предметний (С. Демченко (2005) [51, с. 15]) компоненти, адже вони спрямовані забезпечити орієнтаційну основу педагогічної діяльності та прийоми її безпосереднього виконання (С. Демченко (2005) [51, с. 16]), розвиток молодого вчителя, його свідомості, професійно значущих особистісних якостей на рівні пізнавальних навичок, гностичних умінь, комунікативних умінь, рефлексивно-регулятивних умінь, ставлень, емоцій, мотивації (О. Онаць (2005) [54]).

Три науковці (17,64%) виокремлюють соціально-психологічний (Н. Козлова(1998)[100]), соціальний (О. Савченко (2004) [283, с. 114], Л. Отрощенко (2010) [205]; рефлексивний О. Шпортун (2013) [347, с. 484], рефлексивно-оцінний (М. Елькін (2005) [62, с. 12]) компоненти, рефлексію (Т. Абрамович (2018) [2, с. 114]). Вказані компоненти передбачають розвиток здатності передбачати, оцінювати власну професійну діяльність, обирати стратегію поведінки, орієнтуючись на адекватну оцінку себе й конкретної ситуації (М. Елькін (2005) [62]). На жаль, соціальний компонент не знайшов достатньої уваги у представлений структурах, адже він є системоутворювальним для будь-якої компетентності.

Тільки дві структури (11,76%) із 17 містять комунікативний / праксеологічний складник ПК, а саме обгрунтовані О. Савченко (2004) [282, с. 35] та О. Шпортун (2013).

І нарешті, у структурах професійної компетентності тільки один раз зустрічається ресурсно-часовий (Н. Козлова(1998) [100]) компонент щодо розуміння професії (трудомісткість), складності завдань та вміння їх вирішувати; структурний (Г. Назаренко (2019) [181]); методологічний (Л. Отрощенко (2010)[205]), ціннісний (Т. Абрамович (2018) [2]) складники (усі по по 5,88%).

Отже, результати аналізу 17 авторських структур професійної компетеності вчителів та інших фахівців дають можливість зробити такі висновки. Системоутворювальними науковці визначають: знання, оскільки знання предмету є грунтом здійснення професійної діяльності; особистісні якості й характеристики, адже тільки особистість може виховати особистість у здобувачеві освіти; діяльнісний, який допомагає сформувати й удосконалювати індивідуальний стиль діяльності, мислення, поведінки; технологічний як процедура, процес перетворення знань у ефективні педагогічні дії; мотиваційний як постійне прагнення розвитку й саморозвитку та функціональний як орієнтаційна основу педагогічної діяльності та прийоми її безпосереднього виконання. На жаль, знижена увага до ціннісного компонента, який, на нашу думку, поруч, а може й перед тим, має створювати основу професійної компетентності вчителя, який «віддає серце дітям» (В. Сухомлинський), вміє знайти отой ключик від потаємних дверцят (Ш. Амонашвілі). Усе вище зазначене допоможе, як зауважувала Н. Сегеда, реалізуватися усвідомленій, цілеспрямованій об’єктивації індивідуального професійного потенціалу в педагогічному процесі співтворчості з дітьми   
[289, с. 85].

З огляду на розуміння С. Гончаренком [42, с. 38], В. Радулом [276, с. 217] сутності поняття «розвиток» як процесу формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації й виховання, у контексті теми нашого дослідження поняття «розвиток» логічно розглядати як «рух від нижчого до вищого за висхідною лінією, від старого якісного стану до нового, більш високого, процес відновлення, народження нового, відмирання старого; незворотна, спрямована закономірна зміна матеріальних та ідеальних об’єктів, у результаті якої виникає їхній новий якісний стан; ступінь свідомості, освіченості, культурності [46; 305, с. 217].

У процесі розвитку особистість вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіває досягненням людства, дійсністю, що реалізується в діяльності. Така діяльність керується системою мотивів, притаманних цій особистості, передумовою й результатом чого є потреби [42, с. 404, с. 217]. Однією з таких є потреба в навчанні як «духовне і фізичне становлення людини, реалізація її природних задатків на основі засвоєння всіх елементів культури й соціального досвіду, включених у зміст освіти» [42, с. 404; 407].

Означені погляди віддзеркалюються в нечисленних визначеннях дослідників, які ми знайшли в наукових джерелах (Додаток Ж) стосовно сутності поняття «розвиток»: як процесу якісних змін у людині, що знаменує перехід від простого до складного, від нижчого до вищого (за Н. Лісовою) [144, с. 9] або складного динамічного явища, спрямованого на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати її творчі здібності, активну громадянську позицію (Л. Лук’янова, О. Аніщенко, 2014), або поєднання цих поглядів [153].

Цілком слушно В. Руссол зауважує на тому, що «особистісний розвиток учителя зумовлений, насамперед, його особистісною скерованістю» [281, с. 57], а орієнтованість на навчальні предмети є однією з властивостей його особистості, що характеризує цю особистісну й професійну направленість. Отже, ідеться як про особистісний, так і про професійний розвиток, які взаємозалежні один з одним. Вважаємо доречним розглянути його зміст з огляду на задекларовані державні вимоги до професійного розвитку вчителя.

Як зазначає С. Мірошник, науковцями «для позначення професійного розвитку вчителя використовуються різні терміни, зокрема, розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар’єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human resource development)», неперервна освіта (continuing education), освіта впродовж життя (lifelong learning), професійне становлення, професійний розвиток (professional development) та інші [174]. Щодо останнього, то в досліджуваний період пропонуються його тлумачення як неперервного, постійного, складного, суперечливого й багатогранного, відкритого, нерівномірного, гетерохронного процесу, активне якісне перетворення під час якого «вчитель самостійно або за допомогою колег переглядає, оновлює, розширює власні можливості», критично розвиває знання, уміння, професійне мислення, планування і практику роботи із здобувачами освіти й колегами (Day, S. Developing Teachers, 1999), або відбувається інтеграція зовнішньої професійної підготовки та внутрішнього руху, особистісного становлення людини [359, с. 23–24]. Водночас науковець J. Scheerens (Професійний розвиток учителів, 2010) означений процес розглядає з позиції його етапів-складників (початкова підготовка, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога) [377]; ЗУ «Про освіту» (2017) – як «навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти» [261]; Л. Пуховська (2011) акцентує на його дидактичній характеристиці, оптимальності, доцільності дидактичного інструментарію в конкретній ситуації й у конкретному місці [272, с. 100–101]; В. Ягупов – на складниках розвитку (особистісний, професійний, фаховий), які детерміновані якостями та рисами (соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та фаховими) [351, с. 42]. Зауважимо, що останнім запропоновано найбільш ґрунтовне визначення поняття «професійний розвиток» особистості фахівця [351, с. 27].   
Крім вказаного вище значення, спостерігаємо й акцентування на меті, смислі, результаті, умовах, межі й подоланні певних зовнішніх і внутрішніх психологічних бар’єрів.

Отже, професійний розвиток – це «мета, смисл і цінність професійної культури фахівця як особистості та як конкретного фахівця; це результат постійного пошуку відповіді щодо сутності суперечностей (зовнішні та внутрішньоособистісні), які виникають у професійній діяльності, намагання фахівця їх вирішити або зняти; це умова успішної професійної діяльності фахівця; особистісної та професійної самоактуалізації фахівця в професійній і фаховій діяльності» [351, с. 27].

Водночас, за Л. Мозгарьовим, професійний розвиток учителя з позиції синергетичного підходу подається як відкрита й самоорганізована педагогічна система, «яка характеризується складними зв’язками між її елементами (підсистемами), нерівномірністю, необоротністю та схоластичністю, що відбуваються в середині системи процесів» [175, с. 58].

Отже, підсумовуючи, зауважимо, що «професійний розвиток вчителя» - це відкритий неперервний процес, який триває впродовж усього періоду професійної діяльності, у якому внутрішні, зовнішні умови стають «внутрішніми співвідношеннями, укладеними в самому процесі розвитку особистості» (за В. Левинською) [137]; зміни будь-якої системи, які пов’язані із закріпленням і накопиченням попередніх її станів, виникнення заданості, зрозумілість напряму подальших змін з урахуванням попередніх (за О. Варецькою )[34], перехід на вищі рівні розвитку.

З огляду на вищезазначене варто розглянути погляди науковців на зміст поняття «розвиток професійної компетентності» (Додаток Ж), опубліковані в досліджуваний історичний період. Як професійний розвиток, так і розвиток професійної компетентності науковці переважно вважають закономірним процесом, для якого характерні багаторівневість [17; 58; 101], цілеспрямованість О. Онаць [198, с. 89] і В. Саюк [285, с. 55], незворотність (за В. Олійником) [197, с. 16], безперервність Ю. Запорожцева [72, с. 153] і О. Карачова [87, с. 11], активність [58, с. 66] саморегульованість [168, с. 35], інтегративність [72, с. 85], цілісність [178, с. 44], послідовність [175, с. 214], постійність [377, с. 52]. Спільну думку знаходимо в О. Онаць [198, с. 68], В. Саюк [285, с. 112] щодо змісту такого процесу, який стосується якісних змін у знаннях, уміннях, якостях. Причому О. Онаць також зауважує про зміни в навичках, здатностях, «досвіді молодого вчителя та результатах його професійної діяльності і є процесом творчого вдосконалення» [198], а В. Саюк вважає необхідним розвиток мотивів, адже без них будь-яка діяльність, процес є неможливими [285].

У свою чергу, Ю. Запорожцева вважає такий процес процесом прогресивних змін відповідних складників компетенцій професійної компетентності, набуття й удосконалення творчих здібностей учителя (іноземних мов), що відбувається на особистісному рівні [72, 119].

М. Докторович небезпідставно зазначає, що такий «процес, що триває протягом усього трудового життя людини, розгортається послідовно, відповідно до професійного становлення особистості, набуваючи нових форм на кожному етапі професійного розвитку фахівця» [58, с. 65]. Близьку думку знаходимо в Є. Кузнецова [128, с. 100], адже розвиток професійної компетентності дійсно є внутрішнім необхідним рухом, «саморухом» педагога від актуального рівня професійної компетентності до вищого відповідно до етапів цього процесу [21, с. 26]. Звідси цілком слушно О. Карачова стверджує про самостійну безперервну освітню діяльність учителя [87, с.15], А. Радченко – про самопослідовний розвиток і творчий підхід до навчання [277, с. 4], а М. Мазурок – про неодмінність як умову й обов’язкову складову його професіоналізму [155].

З іншого погляду, зростання професіоналізму загалом відбувається в розвитку «творчої індивідуальності, формування сприйнятливості до педагогічних інновацій, здібностей адаптуватися в мінливому педагогічному середовищі» (М. Морозова [178], А. Санько [284], за Т. Сущенко [314]).

Водночас системний підхід простежується в погляді венесуельських науковців R. Farhutdinova, A. Skorobogatova, R. Diuanova й щодо розвитку професійної компетентності студентів – майбутніх педагогів дошкільної освіти, адже такий розвиток здійснюється за допомогою змісту освіти, задекларованих наборів системних характеристик і компетентностей для проєктування освітніх стандартів, навчально-методичної літератури (тобто забезпечення такого процесу), відповідних засобів вимірювання підготовленості учнів [363, с.546-547].

Зауважимо, що такий підхід характерний і для системи підвищення кваліфікації, адже в сучасних умовах реформування органів місцевого самоврядування, зміни порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників підвищується роль консультативно-методичного супроводу (підтримки) учителя. Імовірно, Л. Коваленко із цієї позиції викладає поняття «розвиток професійної компетентності» як науково обумовлену, організовану працю та співтворчість методиста з учителем» [92, с. 43].

Отже, аналіз наукових поглядів щодо сутності і структури професійної компетентності вчителів дають можливість зробити такі висновки. Професійна компетентність вчителя розглядається як інтегроване цілісне соціально-педагогічне явище, яке забезпечує системний характер професійного розвитку і саморозвитку вчителя, що ґрунтується на поєднанні суспільно значущих якостей і цінностей, діяльнісних, соціально-орієнтованих знаннях, мотивації, вмінні налагоджувати партнерську взаємодію, здатності впливати на особистість учнів на рівні власної компетентності.

Системоутворювальними компонентами структури професійної компетентності вчителя належать: знання, є підгрунтям здійснення професійної діяльності; особистісні якості вчителя, тільки особистість може виховати особистість; діяльнісний, допомагає сформувати й удосконалювати індивідуальний стиль професійної діяльності; технологічний - процедура, процес перетворення знань у ефективні педагогічні дії; мотиваційний, прагнення розвитку й саморозвитку та функціональний як орієнтаційна основу педагогічної діяльності та прийоми її безпосереднього виконання. З’ясовано, що знижена увага до ціннісного компонента, який, на нашу думку, поруч, а може й перед тим, має створювати основу професійної компетентності вчителя. Професійної розвиток вчителів вимагає безперервної, інтегративної сучасної, постійної професійної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації впродовж життя, а розвиток професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації в історико-педагогічному контексті має узгоджуватися із стрімкими змінами світу, відповідати державній й особистісній концепції навчання впродовж життя, забезпечуватися підтримкою педагогів у цілісному континуумі на всіх етапах педагогічної кар’єри стосовно оновлення діяльнісних знань, умінь і компетентностей учителя.

## 1.3. Історико-педагогічна періодизація розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів (кінець ХХ – початок ХХІ століття)

Для розуміння системи підвищення кваліфікації, понятійний апарат щодо якої подано в підрозділі 1.1, уважаємо за потрібне торкнутися питання виникнення й розвитку цієї системи в Україні, перші згадки стосовно перших інституцій якої знаходимо в працях педагогів та освітян імперської доби (1860–1917): В. Акімова, Б. Веселовського, М. Корфа, С. Русової, В. Чарнолуського та ін. Науковці відзначали безсистемність, епізодичність заходів, таких як курси, курси-з’їзди (М. Корф, С. Русова), курси-лекції (М. Корф, С. Русова, В. Чарнолуський), робота в громадських організаціях, земських установах громадських бібліотеках, педагогічних музеях та позашкільній освітній діяльності, які контролювалися формально. Більше того, в Російській імперії до початку ХІХ ст. державної системи підвищення кваліфікації вчителів не існувало [131, с. 105–108].

З опертям на матеріали «Обіжники та доповіді Наркомосу УРСР про підвищення кваліфікації учителів, навчальні плани курсів перепідготовки викладачів» архівного фонду (Ф. 166. Оп. 10. Сп. 1167) Центрального державного архіву вищих органів влади, можемо визначити, що зародження й розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів розпочалося з 1917–1920 рр. після жовтневої революції [166, с.95]. З метою підготовки та до навчання вчителів відкривали трирічні педагогічні інститути, вчительські семінарії, педагогічні екстернати, проводили вчительські з’їзди, губернські та повітові педагогічні курси. Актуальності набуло питання розроблення теоретичних основ педагогічної освіти (Ф. 5139. Оп. 1) [336, с. 34].

Про «систему підвищення кваліфікації» у наукових джерелах радянського періоду згадується з 30-х рр. ХХ ст., адже впродовж 1920–1930-х рр. під поняттям «удосконалення вчителів» розуміли надання вчителям педагогічних знань. У цей період радянська школа вимагала освіченого й ідеологічно підготовленого вчителя, що привело до появи різних форм підготовки кадрів, головними з яких стали заочні курси [97, с. 35]. З огляду на нестачу вчителів, певна їхня частка була без педагогічної освіти. Саме тому до 30-х рр. ХХ ст. «удосконалення вчителів» (як система) складалося з вищих та середніх навчальних закладів, що давали вищу (повну й неповну) та середню освіту в стислі терміни або без відриву від основної роботи. Зазвичай підготовку та перепідготовку вчителів проводили під час шкільних канікул.

Уперше в системі освіти СРСР створено Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів у 30-х рр. ХХ ст. (функціонував до 1952 р.). Серед його головних завдань була докваліфікація (надання необхідної освіти), удосконалення (надання спеціальних знань з окремих предметів) та підготовка нових вчительських кадрів (Ф. 166. Оп. 15. Сп. 7) [257]. До кінця 30-х рр. ХХ ст. забезпечено умови, за яких педагогічні працівники мали підвищувати кваліфікацію. Зауважимо, що в інших містах СРСР були створені аналогічні інститути, зокрема на території УРСР у Києві та Харкові на кшталт Центральних інститутів (Постанова РНК УРСР № 86 від 05.02.1939). Інститути вдосконалення вчителів по всіх областях (сьогодні – регіональні) було створено завдяки реорганізації обласних методичних кабінетів (1939 р.) відповідно до Постанови РНК УРСР № 956 від 17.03.1939. Такі інститути (ІУВ) виконували переважно консультативну та інформаційну функції. Сьогодні такі заклади (обласні інститути, академії післядипломної педагогічної освіти) здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації освітян у курсовому (курси, тренінги) і міжкурсовому (семінари, вебінари, майстер-класи, конференції тощо) періодах.

Архівні матеріали ЦДАВО, а саме Постанова РМ УРСР і ЦК КП України «Про організацію при міністерстві освіти УРСР Центрального інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів народної освіти української РСР» № 4249 від 27.12.1952 свідчать, що першим в Україні вищим навчальним закладом післядипломної освіти став Центральний інститут підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти Міністерства освіти Української РСР (далі – ЦІПККПНРО) (Ф. 166. Оп. 15. Сп. 1070) [258, с.55]. У подальшому, згідно з постановою Ради Міністрів УРСР № 523 від 10.05.1962, ЦІПККПНРО перейменовано в Центральний інститут удосконалення вчителів Міністерства освіти УРСР (далі – ЦІУВ) [215].

Таким чином, до 1984 р. (верхня межа дослідження) була сформована система підвищення кваліфікації освітян на всеукраїнському й регіональних рівнях.

Для періодизації в хронологічних межах дослідження з урахуванням об’єктивно-історичних умов виникла необхідність з’ясувати, як висвітлено означене питання в наукових працях, законах і законодавчих актах стосовно основних характеристик реформування системи підвищення кваліфікації як основи розвитку професійної компетентності вчителів у досліджуваний період.

Для викладу означеного беремо за основу праці українського вченого Н. Гупана [48, с. 105], яким обґрунтовано історіографічний метод як загальнотеоретичний підхід до здійснення історико-педагогічних пошуків, періодизацію наукових досліджень, а також періодизацію дисертацій Н. Чепурної «Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України» (2005) щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (1970–2004 рр.) [340, с. 86], О. Лосєвої «Розвиток англомовної освіти учнів початкової школи в сучасній Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) (2019) – стосовно розвитку англомовної освіти учнів початкової школи в сучасній Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) [147], О. Ковпак «Розвиток заочної педагогічної освіти в Україні (50–80-ті рр. ХХ століття)» (2019) – щодо розвитку заочної педагогічної освіти в Україні наприкінці ХХ ст. (50–80-ті рр. ХХ століття) [97, с.37] та ін.

Щодо критеріїв періодизації, то цілком слушною є думка О. Сухомлинської стосовно залежності між тим, що береться за основу періодизації, і розгортанням певного дослідницького поля, а також уникнення «підлаштовувань» у конкретній науковій галузі до раніше здійснених та загальновизнаних правил [313, с. 134].

Зауважимо, що з огляду на проблематику дослідження за критерії науковці обирають політичні й соціально-економічні чинники, які впливають на розвиток науки; якісні зміни в методиці у зв’язку зі зміною цілей, змісту, методів і засобів навчання; нові відкриття в суміжних науках [137, с. 38]; об’єктивні закономірності соціально-політичного розвитку країни, конкретно-історичні події, організаційно-педагогічні умови та темп розвитку змісту шкільної освіти, функції англомовної освіти, зокрема наявність комунікативного спрямування, гуманізації процесу, компетентнісного та інноваційного підходів [144, с. 9]; хронологію державно-територіального підпорядкування регіону, взаємозалежність соціально-економічного, політичного розвитку, освітніх трансформацій, зокрема, формування мережі, типології, підпорядкування початкової школи тощо [325]; ґрунтовні зміни в цілях навчання, як результат, у змісті навчання, та зміни в самій методиці, відповідно, кардинальний перегляд технологій, методів та прийомів навчання [170, с. 37]. Узагальненням до вищевикладеного вважаємо думку Л. Пироженко [217, с. 39] щодо двох рівнів процесу генези змісту освіти як динамічної структури, яка перебуває в постійному русі. Щодо першого рівня, то він пов’язаний із впливом зовнішніх чинників. У свою чергу, інший – демонструє внутрішні суперечності його розвитку. Неабиякий вплив здійснює зміна соціального попиту, що призводить до постійного коригування змісту в частині його розширення й оновлення, наслідком чого є зіткнення нових та існуючих складників [214, с. 127]. Зауважимо, що означене край важливо в контексті нашого дослідження.

Суттєвим є врахування двох загальних тенденцій розвитку педагогічної освіти у країнах ЄС (за Т. Кристопчук), як-от: прагнення до забезпечення загальноєвропейської ідентичності в педагогічній професійній підготовці, що реалізується в розробленні та затвердженні єдиних міжнародних європейських стандартів якості педагогічної освіти, створення європейського освітнього простору та розвиток академічної мобільності. Привертає увагу підтенденція у межах першої тенденції – зростання інтересу до неперервної професійної підготовки вчителів, що здійснюється переважно в центрах професійного вдосконалення (Данія, Бельгія, Німеччина, Італія, Греція), у центрах позашкільного виховання (Франція, Люксембург), а також у формі заочного навчання вчителів (Німеччина, Нідерланди) [116].

Не менш важливими є організаційно-педагогічні засади розвитку професійної майстерності в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у ХХІ ст. в Англії, які викладено в праці О. Старостіна, а саме: відповідність навчальних програм підготовки стандартам міжнародного рівня; спрямованість змісту освітніх програм на розвиток ключових компетентностей; необхідність оперативного реагування на зміни ринку праці; неперервність освіти; гнучкість навчальних планів і програм, базованих на модульному підході [310, с. 234]. Зауважимо, що вказане враховують у сучасному післядипломному освітньому процесі.

Щодо періодизації, то близькою для нашої роботи виявилася періодизація науковців Н. Чепурної [340, с. 85], А. Опольської [202, с. 58], Н. Гупана [48, с. 353], Н. Петрощук [214, с. 73], О. Ковпак [96, с. 47], В. Примакової [233, с. 102], Н. Терентьєвої [323, с. 5]. Зупинимося більш детально.

Отже, у дослідженні питання розвитку науково-методичних засад системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.), за Н. Чепурною [340, с. 86], перший період (кінець 70-х – початок 80-х рр. ХХ ст.) відповідав формуванню системного підходу до функціонування галузі; другий (кінець 80-х – початок 90-х рр. ХХ ст.) – створенню умов її розвитку в нових політичних, соціальних та економічних умовах; третій період (кінець 1990-х – початок 2004-х рр.) – забезпеченню її стабільного розвитку в ринкових умовах, посиленню концептуальних засад функціонування підвищення кваліфікації на всіх рівнях управління (державний, обласний, міський / районний / шкільний). На останній період значно вплинули соціальні, економічні та культурологічні зміни, які відбулися в Україні. За критерії вченою обрано прогресивні зміни в професійних знаннях та вміннях педагогічних працівників освіти; творче застосування ними одержаних знань та вмінь у педагогічній практиці; розвиток творчої активності [340, с. 87].

Водночас А. Опольською в дисертації «Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття)» [202] умовно виокремлено три етапи: перший (1996–2003 рр.) – формування нормативно-правової бази щодо забезпечення діяльності освітньої галузі в незалежній Україні, зокрема післядипломної педагогічної освіти; другий (2004–2012 рр.) – інтеграції вітчизняної освіти в європейський освітній простір, упровадження в післядипломну педагогічну освіту інноваційних технологій навчання; третій (2013–2018 рр.) – модернізації та розвитку післядипломної педагогічної освіти в контексті реформування системи освіти України. Критеріями визначення етапів виокремлено прийняття низки законів України, що характеризували основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування ППО, початок реформаційних процесів системи освіти, зародження демократичних поглядів у суспільстві, які мали вплив на розвиток післядипломної педагогічної освіти.

Дотичним можна вважати напрацювання Н. Гупана щодо періодизації досліджень, які стосуються історії школи, педагогічних персоналій, розвитку освіти та педагогічної думки в Україні [48, с. 357], Н. Петрощук «Розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів народних шкіл в Україні (другої половини ХІХ – початку ХХ століття)» (2016) [214, с. 103 ], О. Ковпак «Розвиток заочної педагогічної освіти в Україні (50–80-ті рр. ХХ століття)» [94], В. Примакової «Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні»(1948–2012) [233, с. 49]. Оскільки періоди цих трьох досліджень мають суміжний сегмент (1980 – початок ХХІ ст.), наводимо тільки такі етапи та відповідно критерії.

Отже, у праці Н. Гупана – це 30-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст. (частково) – розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки на основі марксистської методології; друга половина 80-х – перша половина 90-х рр. ХХ ст. – переосмислення історико-педагогічного процесу з погляду нових методологічних позицій і створення національної науки [48, с. 51].

За дисертацією Н. Петрощук визначаємо третій період – із 1920 р. до 1991 р. (частково) – історіографія радянської доби та четвертий – сучасна українська та зарубіжна (переважно російська) історіографія. Критеріями періодизації обрано суспільно-політичні, соціально-економічні, культурологічні, педагогічні критерії з огляду на методологічні підходи [214, с. 32].

У праці О. Ковпак – це третій етап (1985–1990 рр.) – спроба реформування заочної педагогічної освіти, розширення прав вищих навчальних закладів у штатно-фінансовій діяльності, надання академічної свободи у виборі форм і методів роботи з метою підвищення ефективності навчання студентів-заочників. За критерії науковцем обрано такі: післявоєнна складна соціально-економічна ситуація в країні, відбудова народного господарства та науково-технічна революція; дефіцит педагогічних кадрів для забезпечення обов’язкової загальної середньої освіти, заочна педагогічна освіта, ідеологічні інструменти, надмірна централізація та директивне управління галуззю [94].

У періодизації розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні упродовж 1948–2012 рр., викладеній у дисертації В. Примакової, суміжними є два періоди: другий (1971–1990 рр.) – теоретико реформувальний (перший етап – 1971–1983 рр.; другий етап – 1984–1990 рр.) та третій (1991–2012 рр.) – модернізаційний (перший етап – 1991–2001 рр.; другий етап – 2002–2012 рр.). Серед критеріїв визначено трансформацію пріоритетних завдань діяльності системи; ускладнення вимог до професіоналізму освітян; розширення нормативної бази, функцій методичної служби, мотивацію до професійного зростання вчителів початкових класів; удосконалення змісту і засобів постдипломного навчання; реактуалізацію напрямів і форм роботи галузі, створених на етапі її становлення, розбудови [229, с. 151].

У праці В. Примакової для нашого дослідження важливими є виявлені тенденції другого й третього етапів розвитку післядипломної освіти, а саме: зниження вмотивованості вчителів до творчої праці, престижності педагогічної професії; перевантаження вчителів звітною документацією, вимогами, які не передбачені посадовими обов’язками; загроза оптимізації закладів освіти, скорочення й інших деструктивних трансформацій освітньої системи, пов’язаних із соціально-економічними проблемами в країні [233, с. 305].

Дотичною в контексті визначення періодизації можна вважати працю Н. Терентьєвої «Тенденції розвитку університетської освіти в України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) [323, с. 6], у якій виокремлено *два періоди*: період радянської доби та період незалежної України. У межах кожного періоду науковцем визначено етапи: поєднання освіти та науки (50–70-ті рр. ХХ ст.) і модернізація в епоху нестабільності (80-ті рр. ХХ ст.) – у період радянської доби; інтегрування освіти, науки і виробництва (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст. / 2003 р.); реформаційні процеси в умовах євроінтеграції (2004–2014 рр.) у період незалежної України. За *критерій* суспільного прогресу дослідниця обрала людський розвиток (Human Development), спираючись на визначення «людського розвитку», яке подано в Доповіді про людський розвиток, основною метою якого є розширення вибору для людей [323, с. 12].

З опертям на архівні документи, нормативно-правову і законодавчу базу, наукові праці з питань розвитку системи освіти у визначений часовий період (кінець ХХ - початок ХХІ ст.)***критерії періодизації*** в нашому дослідженні поєднуємо у три групи:

– ідеологізація (підготовка педагогів, докваліфікація), політичні й соціально-економічні чинники (вплив на розвиток освіти), закономірності соціально-політичного розвитку країни (конкретні історичні події - розпад СРСР), надмірна централізація, директивне управління та авторитаризм системи(у період СРСР);

– хронологія державно-територіального устрою країни (незалежність України, національне відродження, формування мережі СПК), відродження національної ідентичності (українізація освітнього процесу), соціально-економічні, культурологічні зміни (прогресивні зміни в науковому знанні), трансформація пріоритетних завдань освіти (модернізація і гуманізація системи освіти) зміна соціального попиту (з огляду на входження в європейську спільноту);

– переосмислення історико-педагогічного процесу (в контексті нових методологічних позицій та наукового знання), децентралізація країни (формування оновленої мережі СПК), інноваційність, неперервність професійного розвитку (освіта впродовж життя), які максимально чітко віддзеркалили особливості розвідок у досліджуваний період.

На основі ретроспективного аналізу законодавчих і нормативно-правових актів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, рішення колегії Міністерства народної освіти Української РСР «Про початок нового 1991/92 навчального року в загальноосвітніх школах, профтех-училищах і педагогічних навчальних закладах України» від 12.09.1991 (Ф. 166. Оп. 17. Спр. 117), науково-педагогічних джерел, що характеризують процеси реформування освітньої системи (кінець ХХ – початок ХХІ ст.), вимоги до фахівців освітньої галузі, нові підходи до професійного розвитку вчителів у системі підвищення кваліфікації,виокремлюємо *три етапи розвитку* системи підвищення кваліфікації в зазначений хронологічний період:

І етап (1984–1991 рр.): становлення теоретичних засад підвищення кваліфікації педагогічних працівників за часи Радянської України;

ІІ етап (1991–2002 рр.): деідеологізація та оновлення національної системи освіти, зокрема й післядипломної, інноваційний розвиток;

ІІІ етап (2002–2020 рр.): випереджальний та інноваційний розвиток системи підвищення кваліфікації, спрямований на забезпечення саморозвитку та самоствердження особистості за інформатизації, модернізації змісту освіти й підходів.

Зупинимося більш детально.

Для **першого етапу (1984**–**1991** **рр.)** характерні реформаторські процеси в освіті України, дискурси наукової спільноти щодо стратегії її розвитку, що актуалізувало погляд у минуле для творчого осмислення історії державної освітньої політики в контексті суспільно-політичних, соціально економічних і педагогічних чинників. Щодо особливостей історичного періоду, то, на наш погляд, варто відштовхнутися від постанови Міністерства освіти УРСР «Про поліпшення роботи із підвищення кваліфікації педагогічних кадрів республіки» (1977), яка дала імпульс подальшому розвитку та вдосконаленню системи підвищення кваліфікації національної системи освіти.

Щодо другої половини 80-х рр. ХХ ст., то з приходом до влади М. Горбачова (1985) декларатативні радикальних змін політичного курсу СРСР, проголошенням «перебудови», оновленням усіх сфер суспільства освіта, як одна з провідних галузей, зазнала кардинальних реформ. Актуальності набули питання науково-технічного розвитку, інтенсифікації, диференціації, упровадження нових технологій, комп’ютеризації. Означене потребувало високоосвічених підготовлених фахівців освітньої галузі, про що зазначено в архівних матеріалах «Доручення ЦК Компартії України, Верховної Ради УССР, Ради Міністерства УССР, Державного комітету УССР, Державного комітету СССР по народній освіті і документ з їх виконання» (Ф. 4621. Оп. 13 з 1986 по 1989 рр.) [59].

У свою чергу, запровадження нової структури 11-річної загальноосвітньої школи (уведення навчання дітей з 6-річного віку в 4-річній початковій школі), а саме 1–4 класи – початкова школа, 1–9 класи – неповна середня (9-річна школа),   
1–11 класи – середня школа; декларування неповної середньої 9-річної школи як обов’язкової для всіх учнів для здобуття загальної середньої професійної освіти, а середньої – для поглиблених занять із окремих предметів, оволодіння трудовими вміннями і навичками, здобуття початкової кваліфікації за однією із масових професій, відповідно до наказу міністра освіти УРСР М. Фоменка «Про заходи по виконанню постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 10.07.1984 № 281 «Про подальше удосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи”» [224; 225, с.14], вимагало поліпшення діяльності інститутів удосконалення вчителів, розроблення нових типових навчально-тематичних планів курсової підготовки, укомплектування кваліфікованими кадрами методичних кабінетів, створення якісного науково-методичного середовища (умов праці, відповідного обладнання, дидактичних матеріалів тощо). Означене стало поштовхом до реформування обласних інститутів удосконалення вчителів (далі – ОІУВ). Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. ОІУВ   
стали закладами вищої освіти, змінилася їхня структура – при інститутах   
створено перші кафедри, істотно змінився науково-викладацький потенціал співробітників.

Уважаємо за потрібне звернутися до питання становлення й розвитку перших районних методичних кабінетів. Архівні матеріали ЦДАВО «Про організацію й поширення методичної роботи в навчальних закладах України, методичного керівництва та стану методичної роботи» (Ф. 166. Оп. 9. Сп. 1359) свідчать про те, що у 80-х рр. ХХ ст. підвищення кваліфікації розглядали і здійснювали як масову перепідготовку вчителів, які мають бути готовими до вирішення комплексу взаємопов’язаних завдань, а саме: підвищення ідейно-теоретичного рівня, ознайомлення зі змістом та організацією навчально-виховної роботи, з основами виробництва та новими досягненнями науки, техніки та культури; розширення знань з теорії і методики навчання. Означене питання також розкрито в дисертації О. Капченко «Діяльність відділів освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні 1945–1990 рр.» (1999) [86, с. 16]. Зауважимо, що РМК, а також міжшкільні і зональні педагогічні кабінети розпочали свою діяльність на громадських засадах згідно з «Положенням про педагогічні кабінети на громадських засадах» (1964) з урахуванням специфіки регіону та потреб [223, с. 13; 225, с. 15]. Робота таких кабінетів була спрямована на підвищення ідейно-теоретичного рівня вчителів, поглиблення їхніх фахових знань, ознайомлення з передовими досягненнями науки, техніки, мистецтва, виявлення, узагальнення та поширення передового досвіду й методичної майстерності.

В означений період на підставі «Положення про громадського методиста районного, міського, обласного відділу народної освіти та Міністерства освіти УРСР» (1964) введено посаду громадського методиста [223, с. 14]. Вказане Положення регламентувало завдання, зміст роботи, функціональні обов’язки та основні форми діяльності громадського методиста. Зауважимо, що система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів того часу розвивалась на громадських і демократичних засадах управління (мережа районних, міських, кущових, зональних педагогічних кабінетів, опорних шкіл, шкіл передового педагогічного досвіду). Відповідно до Закону про народну освіту УРСР (початок 70-х рр. ХХ ст.), зміст і форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів зазнали оновлення, а методична робота набула наукового, творчого характеру. Виникли нові організаційні форми роботи (стажування, наставництво, творчі та динамічні групи вчителів тощо). Суттєвого значення набула експериментально-дослідницька робота під керівництвом науково-дослідних інститутів педагогіки та психології УРСР (перевірка й апробація навчальних планів, програм, підручників тощо), однак її виконували переважно на громадських засадах, тож вона мала низьку результативність. З огляду на зазначене видано наказ Міністра освіти УРСР «Про організацію районних і міських методичних кабінетів» № 226 від 19.10.1967 та «Положення про районний (міський) методичний кабінет Української РСР», затверджене рішенням колегії Міносвіти УРСР № 9 від 12.04.1968, якими районні відділи народної освіти зобов’язувалися створити методичні кабінети, діяльність яких регламентовано «Положенням про районні (міські) методичні кабінети Української РСР» (1967) [166, с. 278; 226, с. 15]. Матеріали фонду Центрального архіву вищих органів влади та управління України (Ф. 166. Оп. 9. Сп. 1359) свідчать, що їхньою метою стала робота з педагогічними кадрами з підвищення кваліфікації, їх ідейно-політичного, фахового та науково-методичного рівнів, що суттєво вплинуло на якість науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, організації ініціативи відповідної роботи в міжкурсовий період, підвищення кваліфікації та професійного рівня педагогічних працівників загальноосвітніх, дошкільних і позашкільних закладів освіти [166, с.94].

Отже, повертаючись до 80-х рр. ХХ ст., наголосимо на значному підвищенні ролі й розширенні функцій Центрального інституту удосконалення вчителів (далі – ЦІУВ) Міністерства освіти УРСР, контингент слухачів якого зріс від 150 до 400 осіб на місяць [218], що стимулювало всі ланки системи підвищення кваліфікації до пошуку нових форм роботи з учителями, удосконалення методичної роботи та самоосвітньої діяльності освітян (Ф 2717. Оп. 1).

З опертям на Фонд 166. Оп. 15. Сп. 7. Арк. 55–57 зауважимо, що в цей період спостерігалося посилення уваги до всіх складників підвищення кваліфікації вчителів у ОІУВ. Сам процес набув ознак неперервності, основними компонентами якого стала курсова перепідготовка, методична робота в міжкурсовий період та самоосвітня діяльність учителя. Чільне місце під час курсової перепідготовки відводили питанням удосконалення ідейно-політичного, трудового, морального виховання, естетичного та фізичного розвитку молоді. Увагу зосереджували й на вдосконаленні навчальних планів, програм, підручників і посібників, методів навчання, усуненні перевантаження учнів через надмірне ускладнення навчального матеріалу [257].

Курсова перепідготовка здійснювалася з урахуванням принципу індивідуалізації й диференціації, серед основних форм проведення занять були лекції, практичні та семінарські заняття.

Поруч з тим актуальності набули курси та спецсемінари з обмеженого кола питань, зокрема ідеологізації освітнього процесу. Так, згідно з інструктивним листом Міністерства освіти СРСР «Про підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у 1982 році» № 23-М від 20.04.1982, від ІВУ вимагалося «посилити роботу з педагогічними кадрами із вивчення творів К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна, документів КПРС і Радянської держави, матеріалів ХХVІ з’їзду КПРС, праць Л. Брежнєва» [131, с. 52; 255, с. 9].

Водночас з метою реалізації підвищення якості в системі підвищення кваліфікації Центральним інститутом розроблено і затверджено Міністерством освіти УРСР інструктивно-методичні листи: «Про подальше вдосконалення організації та проведення методичної роботи в школах і установах республіки» (1984), «Шляхи удосконалення методичної роботи з педагогічними кадрами в світлі вимог реформи школи» (1985), «Шляхи підвищення рівня методологічної культури педагогічних кадрів» (1988) [255, с.11; 296, с.34].

Характерним для освітньої реформи 1984–1985 рр. став активний пошук шляхів удосконалення методичної роботи з учителями, посилення уваги до психологічного, педагогічного й методичного складників педагогічної освіти. Відповідно, до середини 80-х рр. ХХ ст. в УРСР сформувалася стабільна система підвищення кваліфікації, яка охоплювала всі категорії педагогічних працівників.

Затверджене «Типове положення про республіканський (АРСР), крайовий, обласний, окружний, міський, міжрайонний (зональний) інститут удосконалення вчителів» (Міністерство освіти СРСР, 1985) визнавало такі заклади складником загальної системи післядипломної освіти України, регламентувало їхні підпорядкування, діяльність, функції, науково-методичне забезпечення, взаємодію із методичними службами, завдання, права й обов’язки, структуру й управління, організацію післядипломного процесу, кадрове забезпечення.

Визначення в директивних документах ОІУВ як провідного навчально-методичного центру підвищення кваліфікації педагогічних працівників, узагальнення й поширення передового досвіду (1987) свідчило про його надважливу роль в освітній системі України.

Всесоюзний з’їзд вчителів (травень 1987 р.), крім визначених основних напрямів реформування освіти в процесі перебудови загальноосвітньої школи, акцентував (виступ Міністра народної освіти УРСР М. Фоменка) і на недоліках у роботі педагогічних працівників, а саме: відсутності творчого підходу, різноманітності та інноваційності в методиці викладання навчального матеріалу вчителями [125, с. 136; 134], у зв’язку із чим було наголошено на вдосконаленні якості викладання, навчання та перепідготовки педагогічних кадрів, підвищення кваліфікації молодих учителів.

Варто зазначити, що в 1989 р. затверджено Закон УРСР «Про мови в Українській РСР», який ще допроголошення незалежності України став першим вагомим здобутком національно-демократичних сил і закріпив позиції, які на той час здобули українська інтелігенція та національний рух. Попри це викладання здебільшого відбувалося російською, зокрема й в ІУВ, що свідчить про формальний підхід до питання мови впродовж багатьох років на території незалежної України.

Мовне питання залишалося особливо актуальним у центральній, східній та південній частинах України, час від часу його використовували як маніпулятивне для досягнення політичних цілей. Лише події 2014 р. створили природне підґрунтя для розуміння української ідентичності, україномовної приналежності, відновлення мовного питання в державних закладах і структурах, про що йдеться в Законі України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019 р.). Про значення цього періоду (1985) як переломного стосовно «відновлення і розвитку національної педагогічної освіти в Україні» зауважував В. Майборода, адже «...до цього часу відбувалося утвердження єдиної всесоюзної системи вищої педагогічної освіти» [156, с. 162], для якого характерна уніфікація змісту, форм, методів.

Як зауважувала О. Сухомлинська, новий період розвитку української освіти розпочався в 1985 р. Йому властиве значне відставання у своєму поступі педагогічної науки від ініціативи й творчості вчителів, які об’єднувалися в громадські спілки, висували нову ідеологію освіти. Остання була сконцентрована на ідеях демократизації, гуманізації освіти, особистісно орієнтованого підходу до кожної дитини; декларувала свободу та співробітництво як наріжні камені. Педагоги, здебільшого вчителі, об’єднані навколо «Учительской газеты» як рупора й провідника реформаційних змін, виступали з маніфестами, проводили зустрічі, конференції, фестивалі, на яких популяризували ідеї у всесоюзному масштабі [313, с. 21].

У свою чергу, В. Луговий у період централізованої уніфікації освіти чітко виокремив два етапи: перший – жорсткого централізму, який досяг апогею розвитку та граничного загострення кризового стану в 1985 р.; інший – еволюції адміністративно-командної системи. За твердженням В. Лугового, науковці-політологи визначають 80-ті рр. ХХ ст. як етап ліберального централізму, що тривав до 1991 р., до розпаду Союзу [148, с.15].

Зауважимо, що в дисертації «Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні в 1944–1995 рр.» С. Крисюк [124] визначив 1985–1992 рр. як період становлення також і для системи підвищення кваліфікації, адже у 1992 р. ліквідовано Центральний інститут удосконалення вчителів (наказ МОН № 116 від 02.09.1992), на базі якого створено Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти (УІПКККО). Система підвищення кваліфікації цих років мала, на думку С. Крисюка, такі особливості, як: цілісність і безперервність підвищення кваліфікації педагогічних кадрів упродовж усього процесу педагогічної діяльності; погодженість і наступність функціонування різних рівнів системи (республіканський, обласний, районний / міський / шкільний); децентралізація й дерегламентація у формах, засобах і методах підвищення кваліфікації; поєднання централізованого управління та планування із широкою ініціативою на містах тощо [124, с. 74-75].

Водночас іншою потужною тенденцією цього періоду, на думку О. Сухомлинської, стало звернення українських педагогів до національних джерел, народознавства як до провідної складової демократизації, свободи та особистісної спрямованості навчального процесу. До радянської педагогічної науки почали включати народознавство як методологічну засаду розвитку освіти й виховання дітей, насичувати шкільну та позашкільну роботу різноманітними формами й методами долучення до народної творчості та народних традицій. При школах, дошкільних та позашкільних закладах масово створювали краєзнавчі музеї, куточки побуту, етнографічні та народознавчі кімнати [313, с. 4].

Отже, 80-ті рр. ХХ ст. стали новим етапом реорганізації освіти УРСР, що спонукала активні реформаторські процеси у СПК, дала інтенсивний поштовх для її розвитку. При цьому оновлення системи підвищення кваліфікації в нормативних документах кінця ХХ ст. значно випередили науково-теоретичні дослідження, і, на думку вчених, висвітлили недостатню розробленість її теоретико-методологічних основ, обґрунтування ролі й місця в системі освіти країни. Такі зміни української освіти (1980–1991) не викликали докорінного поліпшення стану справ, оскільки країна швидкими темпами наближалася до економічної кризи. Водночас засади функціонування сфери освіти залишалися суто централізованими, уніфікованими у зв’язку з тим, що перебудова в суспільстві ініціювалась зверху в межах єдиного Союзу. Така ситуація зберігалась до 1991 р.

Отже, для періоду 80–90-х рр. ХХ ст. характерна така тенденціярозвитку СПК: з одного боку, інтенсивний розвиток науково-методологічного та теоретичного рівнів, з іншого – соціально-економічна криза країни й відсутність практичних змін у СПК.

**Другий етап (1991**–**2001 рр.)** охоплює час від проголошення Незалежності України до затвердження Концепції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні (2002). Соціально-економічні зміни дали поштовх модернізації національної педагогічної освіти України, інноваційному розвитку та оновленню змісту та організаційних форм освіти, зокрема в системі підвищення кваліфікації, для особистісного та професійного зростання вчителів, розвитку їхньої професійної компетентності.

Розбудова національної системи освіти 1990-х рр. розпочалася зі створення нових структур (управління освітньою галуззю: відділи освіти, системи матеріального й методичного забезпечення тощо), зокрема МОН України, Академії педагогічних наук України, а також затвердження нових законодавчих актів, які сприяли стрімкому розвитку системи національної освіти.

Зауважимо, що впродовж 1993–1999 рр. відбулася реорганізація УІПКККО в державну Академію керівних кадрів освіти (Постанова КМУ № 526 від 29.05.1997). Створення у 1992 р. УІПКККО, на думку С. Крисюка, стало визначальним для розбудови його як центрального навчального та науково-методичного центру безперервного підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти й науково-методичного координаційного центру закладів післядипломної освіти, який тривав до 1999 р. [124, с.79, 124].

У 1999 р. організовано Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти (далі – ЦІППО) АПН України (постанова КМУ № 1327 від 22.07.1999), який є структурним підрозділом Університету менеджменту освіти Академії педагогічних наук України [218].

Відповідні реорганізаційні процеси відбувалися в обласних інститутах удосконалення вчителів, і до кінця 90-х рр. ХХ ст. майже всі інститути реорганізовано в обласні інститути післядипломної педагогічної освіти (далі – ОІППО). Змінилася і їхня структура: замість кабінетів відкривали кафедри, створювали відділи, наукові лабораторії, що, у свою чергу, вплинуло на наукове підґрунтя освітнього процесу.

З прийняттям Законів України «Про освіту» (1991 р., 1996 р.), «Про загальну середню освіту» (1999), Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1993), Програми розвитку народної освіти на перехідний період (1991–1995 рр.), Національної доктрини розвитку освіти у ХХІ столітті (2001), Концепції середньої загальноосвітньої школи України (1992) розпочався інтенсивний процес реформування освітньої галузі. Зупинимося більш детально на задекларованому у вищезазначених документах.

Отже, ст. 42 Закону України «Про освіту» (1991) тлумачила підвищення кваліфікації педагогічних працівників як напрям післядипломної освіти, спрямований на поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь і навичок [260]; ЗУ «Про загальну середню освіту» (1999) організацію підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у тому числі керівних кадрів (ст. 37), зараховував до повноважень органів місцевого самоврядування [237].

Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), яка визначала стратегічні завдання щодо створення умов для постійного підвищення освітнього й фахового рівнів, оновлення професійних знань фахівців освіти з метою збагачення духовного та інтелектуального потенціалу суспільства, акцентувала на необхідності впровадження «...безперервної педагогічної освіти педагогічних працівників, підвищення їх професіоналізму, освітнього і загальнокультурного рівня» [52, с. 44]. Окреслена ідея знайшла відображення в проєкті документу «Концепція безперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів України» 1992 р. (Концепція не була прийнята), розробленому науковцями й методистами ЦІУВ за участю І. Жерносека, М. Красовицького і С. Крисюка, В. Маслова, В. Олійника, В. Пуцова [165] та ін. У цьому документі неперервне підвищення кваліфікації вчителів визначено як цілеспрямований, спеціально організований процес систематичного оновлення професійної компетентності працівників народної освіти, зумовлений динамікою розвитку суспільства, науки, освіти та проблемами, що випливають з особистого досвіду й специфіки діяльності кожного вчителя.

Зауважимо, що проходження підвищення кваліфікації педагогічним працівником із дисциплін, які він викладає за фахом, і предметів інваріантної складової загальної середньої освіти було визнано необхідною умовою атестації (п. 3.16, 3.25 Типового положення про атестацію педагогічних працівників (1993 р.) [253]; п. 4 ст. 54 Закону України «Про освіту» (1991) [260]).

Водночас Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), затверджена Постановою КМУ № 896 від 03.11.1993, головною метою та перспективою ХХІ ст. декларувала створення життєздатної системи безперервного навчання, забезпечення можливостей для постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [52]. Програма закріплювала тезу стосовно того, що педагогічні працівники «мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти...» [52]. Відповідно, для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення постійного духовного самовдосконалення особистості вирішальним і необхідним актуалізувало створення системи безперервної освіти.

Розуміння важливості означеного знаходимо й у наукових джерелах, зокрема в дисертації «Педагогічний процес у позашкільних закладах» Т. Сущенко, яка зауважувала, що «стратегічний напрям реформування освітньої системи 90-х рр. ХХ ст. був орієнтований на безперервність освіти, що вимагало глибоких змін у системі підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та її коригування. Зміни, що відбулися у в закладах загальної середньої освіти, зосередили увагу на особистісно орієнтовану освіту, на індивідуальність, найвищу культуру в партнерських відносинах між педагогом й здобувачем» [317, с.40], адже «...школі потрібен інший учитель, з іншим баченням власної ролі в перебудові шкільного життя» [317].

Необхідність окреслення шляхів вирішення питань, перспектив розвитку національноїпіслядипломної освіти стали визначальними під час підготовки й проведення звітної наукової конференції «Післядипломна освіта керівних і педагогічних кадрів: проблеми розвитку», що відбулася 2–3 листопада 1995 р. в Українському інституті підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти. Формулювання напрямів та питань пленарного засідання підтверджували важливість обраної тематики: «Актуальні проблеми післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів» (М. Дробноход – ректор Українського інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, доктор геолого-мінералогічних наук, професор, академік, АН ВШ України, Перший віце-президент АН ВШ України (1992–1999), «Післядипломна освіта педагогічних кадрів: тенденції розвитку» (С. Крисюк – проректор з наукової роботи УІПКККО, к. пед. наук, доцент), «Про філософські засади концепції реформування післядипломної освіти» (В. Лутай – завідувач кафедрою філософії і соціології освіти УІПКККО, доктор філософських наук, професор); «Концепція відродження і розвитку національної духовності в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів» (І. Мартинюк – завідувач кафедрою теорії і методики виховання, к. філос. наук,   
доцент) та інші.

Під час обговорення відзначали, що в закладах післядипломної освіти (у 1996 р. функціонували 27 обласних і міських інститутів удосконалення) проводиться результативна робота з удосконалення фахової освіти та кваліфікації вчителів. Учасники визначили пріоритетні напрями розвитку СПК, що дало змогу виокремити головне як у діяльності інститутів удосконалення (післядипломної освіти), кафедр, відділів, кабінетів, так і безпосередньо інших закладів освіти.

Наукові дискусії підтвердили необхідність розроблення нормативних документів з питань функціонування закладів післядипломної освіти, соціальних стимулів до підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів та актуалізували багато інших проблемних питань функціонування національної системи післядипломної освіти, зокрема, оновлення змісту освіти на основі національного компонента; науково-методичного та інформаційного забезпечення; упровадження досягнень науки, культури, нових технологій навчання, педагогічних інновацій; сприяння розвитку сільської школи; запровадження системи варіативного навчання й виховання відповідно до потреб і здібностей учнів; створення умов для реалізації творчих ініціатив, дослідницько-експериментальної роботи; організації наукової та методичної допомоги закладам освіти й удосконалення національного виховання.

Зауважимо, що СПК у досліджуваний період зазнала суттєвих змін, зокрема пройдено етап авторитаризму 90-х рр. ХХ ст., почалося формування її як демократичної, багаторівневої з децентралізованою формою організації й керівництва підвищенням кваліфікації відповідно до місцевих умов з урахуванням потреб педагогічних працівників у 1999–2001 рр. в регіонах, областях, містах (районах), школах.

У цей час методичні кабінети продовжували відігравати суттєву роль. Діяли вони на основі нового «Положення про районний (міський) методичний кабінет» (наказ МОН України «Про затвердження Положення про районний (міський) методичний кабінет» № 72 від 18.03.1997). Відповідно, воно окреслювало зміст, напрями роботи й завдання методичного кабінету (аналізування якості освітньо-кваліфікаційного забезпечення освітнього процесу, консультування педагогічних працівників, експертне оцінювання результативності навчально-виховної роботи педагогічних працівників, організація досліджень у галузі розроблення методики, технологій, виявлення, апробація та впровадження передового педагогічного досвіду, організація методичних заходів, вивчення стану викладання тощо), а також координацію методичної діяльності з ІППО.

Крім цього, значно посилилася увага до вивчення й поширення передового педагогічного досвіду Інститутами, відбувався пошук нових форм, методів освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації вчителів і в міжкурсовий період, змінювався зміст навчальних планів і програм, які враховували вимоги реформування освітньої галузі.

Як зазначав С. Крисюк, «інститути стали пропонувати школам послуги із включення вчителів у новаторську діяльність з кінцевим результатом – запровадження спільних розробок у практику» [124, с. 147]. Більше того, функції Інститутів почали розширюватися. На них було покладено проведення різноманітних учнівських та професійних конкурсів. Щодо останніх, то, зокрема, на підтримку ініціативи МОН України, Академії педагогічних наук України, Творчої спілки вчителів України, Педагогічного товариства України на виконання Указу Президента України «Про Всеукраїнський конкурс “Учитель року”» № 489 від 29.06.1995, постанови КМУ № 638 від 11.08.1995 засновано щорічний всеукраїнський конкурс «Учитель року» за визначеними номінаціями. З 1995 р. його щорічно проводять на базі ОІППО з метою визначення, стимулювання активної участі вчителів у становленні й розвитку національної системи освіти, популяризації кращих педагогічних здобутків і професійної майстерності. Зауважимо, що до сьогодні на ОІППО покладено організаційно-методичне забезпечення проведення першого туру конкурсу.

Питання оновленні й розбудови системи підвищення кваліфікації досліджуваного періоду перебувало в центрі уваги науковців Л. Мозгарьова [175, с. 99], В. Стрельнікова [312, с. 86], Н. Чепурної [340, с. 84] та ін. Так, В. Стрельніков у праці «Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти» (1995) зосереджував увагу на впровадженні варіативної моделі курсової підготовки та різнорівневого підходу. Йшлося про застосування різнорівневого підходу під час курсової перепідготовки, тобто вчителям з різними рівнями професійної компетентності (низький, середній та високий) пропонували навчатися за відповідними варіантами навчально-тематичних планів і програм курсової підготовки.

Отже, Л. Мозгарьов у дисертаційній роботі «Умови професійного розвитку в системі підвищення кваліфікації» (2001) розглядав систему підвищення кваліфікації як невід’ємну частину системи безперервної освіти, наголошував на ідеї постійного розвитку. Як відомо, ця ідея увійшла до системи підвищення кваліфікації та є сьогодні концептуальною основою законів і нормативних актів про освіту [175, с. 192].

Згодом, у дисертації Н. Чепурної «Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України» (2005) авторка констатувала, що надбанням СПК досліджуваного періоду був «розвиток науково-методичних засад змісту, форм та організації педагогічного процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» [341, с. 161], а провідною тенденцією у СПК – застосування модульного підходу з урахуванням особистих потреб і утруднень слухачів, спрямування змісту і форм навчального процесу на прийняття педагогічних та управлінських рішень.

Попри те, що Україна вже була самостійною державою, мала досить ґрунтовну законодавчу, нормативну та науково-методичну базу щодо оновлення й розвитку системи підвищення кваліфікації, все ж таки простежувалося тяжіння освітньої системи до освіти СРСР, складно відбувалася перебудова. Так, В. Єременко констатувала, що наприкінці ХХ ст. на території України діяла «досить дивна “мішанина” з колишньою системою “радянських часів” і деяких новацій, запозичених значною мірою у західних освітніх систем» [65, с. 34].

З іншого боку, у 1990-і рр. науковці всебічно досліджували питання змісту, організаційних форм підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів у СПК (Г. Карпова [88, с. 57], Н. Кудрявцева [127, с. 18], Н. Протасова [268, с. 81], В. Пуцов [272, с. 5–6], Е. Соф’янець [304, с. 44] та ін.). Так, Г. Карпова в дисертації «Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи» (1990) акцентувала на безпосередньому включенні вчителя в безперервний процес підвищення власної кваліфікації, адже він здійснюється під впливом пізнавальних інтересів педагога, з урахуванням його власних мотивів та потреб (почуття обов’язку, потреба в удосконаленні, думка оточення, прагнення до кар’єрного зростання, матеріальне стимулювання тощо) [88, с.69].

У цей період актуальності набуває питання диференціації під час курсової підготовки. Так, Н. Протасова [268, с. 32] у статті «Гуманізація післядипломної освіти педагогів» (1998) пропонувала три види диференціації курсової підготовки, як-от: за ступенем складності навчального матеріалу, за тематичною спрямованістю, за досвідом педагогічної діяльності, – відзначаючи переваги такого підходу. Отже, «диференціація навчального матеріалу за ступенем складності й створення варіантів навчально-тематичних планів і програм дає можливість вибору оптимального шляху задоволення освітніх потреб слухача, з одного боку, а з іншого, варіативність на основі ступеня складності сприяє подальшому розвитку особистості в усіх вимірах її прояву» [268, с. 62]. Диференціація за тематичною спрямованістю віддзеркалює різноманітність проблем, які виникають у практичній діяльності вчителя, але в «основу визначення тематики, що стає об’єктом вибору слухачів, мають бути покладені освітні проблеми особистості, проблеми практики, які вирішує або вирішуватиме особистість» [268, с. 64]. Щодо диференціації за досвідом педагогічної діяльності, то вона є найбільш розповсюдженою у практиці СПКПП, адже «досвід не завжди рівнозначний стажу роботи на тій або іншій посаді», а солідний стаж роботи – ще не запорука педагогічного досвіду. Саме тому «стаж роботи не може бути основою для комплектування навчальних груп. Варіативність змісту навчання можлива лише за реальним педагогічним досвідом слухачів» [268, с. 64].Попри здобуття незалежності Україною в 1991 р., актуальним залишалося питання українізації СПКПП, яке порушував О. Махно в праці «Українознавство у змісті післядипломної освіти педагогічних кадрів». Науковець вважав необхідним відродження та збереження у СПКПП ідейно-духовних традицій української педагогіки, ідеології, сприяння політики національного державотворення, самоідентифікації [167, с. 326].

Близьку думку висловлює В. Кудрявцева в дисертаційній роботі «Камерно-вокальна творчість Ж. Массне: жанрово-стильові домінанти» (2021) [127, с. 5], де наголошено на необхідності збагачення загальної та духовної культури педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації. Зокрема, ішлося про проведення цільових курсів, семінарів з проблем культури, духовності, включення культурологічної проблематики в контекст психолого-педагогічної та предметно-фахової підготовки вчителів, проведення спецкурсів і факультативів, включення педагогів у культурне життя країни, області, району за допомогою екскурсій, зустрічей з видатними діячами культури, мистецтв, відвідування театрів, музеїв тощо, залучення педагогів до розповсюдження надбань національної та світової культури [127, с. 13]. З погляду сьогодення розуміємо важливість думок і О. Махно, і В. Кудрявцевої, адже через прогалини в цих питаннях стала можливою російська агресія.

Шляхи вдосконалення СПК презентовано в навчальному посібнику «Організаційно-педагогічні основи методичної роботи» (1995) за редакцією В. Пуцова. Автор пропонував посилювати кадровий потенціал закладів педагогічної освіти науковцями (наукова обґрунтованість знань); створювати варіативну систему закладів освіти, які орієнтовані на індивідуально-творчі запити вчителів; розбудовувати інноваційну інфраструктуру СПКПП; сприяти підвищенню особистісної зацікавленості вчителів [273, с. 5]. Ще раніше дослідник наголошував на тому, що кожний слухач має стати «безпосереднім учасником навчального процесу на курсах, дослідником теоретичних проблем» [192, с. 16]. Таким чином акцентовано на особистісно орієнтованому педагогічному   
процесі.

Близьку думку щодо особистісного підходу в СПКПП стосовно проблеми діагностики педагогічної майстерності педагогічних кадрів висловлює Е. Соф’янц (1998), пропонуючи використовувати тестові завдання, які допомагають визначити не лише знання педагогів, а і їхні творчі здібності, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях. Для реалізації цього завдання були розроблені тестово-діагностувальні комп’ютерні програми для вхідного та вихідного діагностування [304, с. 44].

Як уже було зазначено вище, Центрами дослідження наукових проблем післядипломної освіти в 1990-х рр. разом з Інститутом педагогіки і психології професійної освіти АПН України стали Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти та кафедри обласних інститутів післядипломної освіти. Творчі колективи й співробітники останніх, крім окреслених вище напрямів діяльності, здійснювали науковий аналіз шляхів реформування національної освіти та реалізацію Державної національної програми «Освіта».

У цей час вийшли у світ праці Н. Коломінського, зокрема «Теоретико-методологічні підходи щодо дослідження мотивації керівних кадрів освіти до вдосконалення професійної діяльності» (1998) [103, с. 220]. Ученим науково обґрунтовано концепцію діагностично-корекційної роботи в системі післядипломної освіти, в основу якої покладено принципи системності, діагностування, особистісно-діяльнісний й індивідуальний підходи, останній з яких має поєднуватися з експертним діагностуванням. Зазначені напрацювання характеризували загальну психограму керівника закладу загальної середньої освіти, що стало підґрунтям для розроблення кваліфікаційної характеристики керівників, а в подальшому на їх основі – змісту, форм і методів у системі роботи післядипломної освіти. Зауважимо, що й до сьогодні це є актуальним під час курсової підготовки в ІППО.

Заслуговує на увагу праця Л. Гранюка «Індивідуалізація навчально-освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів в умовах модульного навчання» (1996) [44, с. 69]. Науковець пов’язував проблему застосування модульного навчання в системі післявузівської підготовки вчителя та забезпечення успішної організації освітнього процесу в СПК вчителів з упровадженням модульних програм, складених відповідно до кваліфікаційних рівнів кожного із слухачів.

Зауважимо, що, відповідно до наказу Міністерства праці та соціальної політики України «Про затвердження Положення про організацію професійного навчання безробітних за модульною системою» № 113/247 від 08.07.1999, модульне навчання у СПК впроваджували для підвищення ефективності професійного навчання, введення в освітній процес гнучких професійних технологій, індивідуалізації навчальних програм з урахуванням наявних знань та вмінь слухачів [337].

У подальшому (2005) Л. Даниленко розроблено типовий навчальний план і програму з підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи загальної середньої освіти, якими запропоновано модулі інваріантної складової, які можуть не лише змінюватися, а й бути замінені іншими [219, с. 36]. Типовий навчальний план СППО України містив три модулі: соціогуманітарний, фаховий (професійний) і контрольно-діагностичний, – кожен з яких мав свою значущість.

Цей підхід дав змогу сформувати зміст підвищення кваліфікації на основі здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавр, магістр), враховував набутий досвід, рівні когнітивної, мотиваційної й особистісної готовності вчителя до виконання професійних обов’язків, що сприяло розвитку професійної компетентності [219, с. 24].

Запровадження кредитно-модульної й кредитно-трансферної систем у підвищенні кваліфікації сприяло підвищенню рівня відповідальності учасників освітнього процесу за кінцевий результат, формуванню нових моделей взаємодії під час курсової перепідготовки. Як відомо, на сьогодні модульна система планування курсів підвищення кваліфікації є провідною під час організації курсової перепідготовки.

У закладах вищої освіти відбувалися реформаторські зміни, факультети підвищення кваліфікації реорганізувалися у факультети післядипломної освіти. Зауважимо, що в цьому випадку підвищення кваліфікації розглядали (розглядають і сьогодні) як здобуття другої освіти.

У цей період у 2000 р. затверджено Положення про інститути післядипломної педагогічної освіти, за яким визначено організаційно-правові форми підвищення кваліфікації та головні завдання інституту: провадження освітньої діяльності з метою забезпечення підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти; забезпечення оптимальної періодичності та термінів підвищення кваліфікації [337].

На початку ХХІ ст. реформування національної системи освіти, зокрема системи підвищення кваліфікації вчителів (1990–2001 рр.) спричинило роботу над Національною доктриною розвитку освіти (2001), яка мала забезпечити перехід освітньої системи до гуманістично-інноваційної освіти й сприяти зростанню інтелектуального культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства [183].

Концептуальні вимоги Європейської вищої школи до кваліфікаційних рівнів затверджено Конвенцією про визнання кваліфікацій у Європейському регіоні (прийняті учасниками Лісабонської конференції в 1997 р., ратифіковані Україною). Зауважимо, що на сьогодні в Україні державні вимоги до кваліфікаційного рівня фахівців з кожної спеціальності, зокрема й учителя, окреслено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, де закладено визначальні стандарти (реалізація положень Болонської декларації в системі вищої освіти, процеси модернізації розглядатимуться в третьому періоді згідно з періодизацією розвитку системи підвищення кваліфікації).

Таким чином, вищевказані реформи торкнулися й системи підвищення кваліфікації, у тому числі України, адже «...освіта протягом усього життя» і створення відповідної системи – була нагальною потребою та одним із головних завдань структурних перетворень системи вищої освіти України [23, с. 380]. Вирішення зазначеної проблеми пов’язували зі створенням сучасної розгалуженої системи підготовки та перепідготовки, яка базувалася на інтегрованих навчальних планах, й узгодженої системи кредитів з визнанням дипломів і сертифікатів у системі «школа-університет-післядипломне навчання».

У виявленні тенденцій означеного періоду (1991–2001 рр.) спираємося на його характеристику, надану М. Згуровським [23, с. 7], а саме: інтенсифікація інтеграційних процесів національної системи вищої освіти до єдиного Європейського простору освіти, що супроводжувалася розробленням єдиних критеріїв і стандартів, зміною освітніх програм і інституціональних перетворень відповідно до основних стратегічних напрямів Болонського процесу, його принципів, зокрема забезпечення освіти протягом усього життя, підвищеної уваги до кваліфікації як сутнісного освітньо-професійного компоненту, який визначає ступінь теоретико-методологічної та інструментальної готовності закладу до виконання статусно-рольових функцій за конкретними посадами.

У цей період у СПКПП набувають розвитку ідеї індивідуалізації та диференціації, особистісної спрямованості освітнього процесу, поглиблюються науково-методичні засади, апробуються інтерактивні форми, модульний   
підхід.

Зауважимо, що наприкінці 1990-х рр. архівні документи Міністерства освіти до Центрального державного архіву вищих органів влади на зберігання вже не передавали.

**Третій етап (2002**–**2020 рр.)** зумовлений прийняттям Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст. та іншими інноваційними процесами в освіті. Отже, Національна доктрина розвитку освіти як стратегічний документ визначала прискорений, випереджальний та інноваційний розвиток освітньої галузі; створення умов для саморозвитку й самоствердження особистості; постійне оновлення змісту освіти; упровадження інформаційних технологій; модернізацію підходів до підготовки; підвищення кваліфікації вчителів та безперервний професійний розвиток.

Важливою умовою її реалізації було декларовано перепідготовку педагогічних кадрів, розвиток конкурентоспроможної системи закладів освіти, в яких проводитиметься перепідготовка та підвищення кваліфікації, розроблення й запровадження державних стандартів педагогічної освіти, освітньо-кваліфікаційних рівнів, державних стандартів післядипломної педагогічної освіти.

Побіжно питання організації освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації визначали положення МОН України «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (1993), «Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи науково-педагогічних працівників» (2002), й у подальшому – «Про дистанційне навчання» (2013) та інші нормативні документи [228, с. 5; 248; 245].

У 2002 р. Верховною Радою України прийнято Закон «Про вищу освіту», згідно з яким післядипломна освіта набула офіційного статусу й була визначена як спеціалізоване вдосконалення освіти, професійної підготовки фахівця шляхом поглиблення, розширення, оновлення професійних знань, умінь і навичок, або можливість отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду особи [234], що вирішило неузгодженість у тлумаченні понять (с. 55 нашої дисертації).

Для безперервності та наступності післядипломна освіта має відбуватися на декількох етапах, як-от: перепідготовка (на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду), спеціалізація (набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов’язки), підвищення кваліфікації (набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов’язки в межах спеціальності), стажування (набуття особою досвіду виконання завдань та обов’язків певної спеціальності).

Кожен із зазначених етапів передбачав свою специфіку, мав відповідні завдання. Стосовно діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти задекларували стажування, а спеціалізацію, перепідготовку й підвищення кваліфікації – у діяльності всіх категорій спеціалістів для досягнення ними різних цілей. Серед таких цілей оволодіння новими знаннями та вміннями в межах наявного освітньо-кваліфікаційного рівня; отримання нового освітньо-кваліфікаційного рівня чи спеціальності; підвищення рівня професійної компетентності [216, с. 52].

Розвиток педагогічних працівників визначено концептуальною основою Державної програми «Вчитель» (Постанова КМУ «Про затвердження Державної програми “Вчитель”» № 379 від 28.03.2002) [241]. Вона орієнтувала ОІППО на індивідуалізацію підвищення кваліфікації; забезпечення варіативності в змісті, формах професійного вдосконалення педагогічних працівників; розвиток дистанційної освіти; розроблення механізму неперервної педагогічної освіти; створення багаторівневої системи кваліфікації для різних категорій педагогічних працівників (адміністрації ЗЗСО, управління освіти, педагогічні працівники).

Питання забезпечення безперервності освіти потребувало концептуальних змін у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Нові вимоги до професійної компетентності вчителів, необхідність переосмислення системи перепідготовки педагогічних працівників в умовах модернізації освіти зумовили розроблення концепції розвитку післядипломної педагогічної освіти. Так, у наукових колах розгорнулося активне обговорення означеної проблеми, ОІППО, науковці пропонували своє бачення такої концепції, зокрема: Т. Сущенко «Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти» (2002), Н. Ничкало «Концепція педагогічної майстерності академіка І. Зязюна: міждисциплінарні засади» (2016), Л. Мартинець «Концепція управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів» (2017) [315, с. 16; 185, с.23; 164, с. 29].

Відповідно, у СППО починають розробляти моделі освітнього процесу, одну з яких описано в монографії В. Олійника «Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти» (2003) [196]. Ідеться про очно-дистанційну модель підвищення кваліфікації в ЦІППО, за якою слухачі навчалися впродовж 4–6 місяців (згідно із затвердженим планом-графіком МОН України), мали дві очні сесії (по 54 години) й одну дистанційну (108 годин). Навчальний план передбачав 6 кредитів по 36 годин (усього 216 годин).

У цей час затверджено й нормативні документи України, як-от: «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), «Про схвалення Концепції розвитку системи підвищення кваліфікації працівників на період до 2010 року» (2006) [108; 265].

Створення ефективної системи післядипломної освіти стало важливою умовою реалізації визначених в Указі Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» № 926 від 30.09.2010 стратегічних завдань щодо формування вітчизняної системи безперервної професійної освіти педагогічних кадрів, систематичного вдосконалення їх фахової підготовки й кваліфікації [244]. Забезпечення випереджального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку, упровадження у вищій школі принципів Болонського процесу, кредитно-модульної системи навчання визначено Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. одним із пріоритетних завдань у післядипломній освіті [23, с. 154; 162, с. 371].

Зупинимося більш детально. Отже, Л. Мартинець професійний розвиток педагогічних кадрів, який має відбуватися впродовж життя, розглядала як важливий чинник в управлінні якістю освіти [164, с. 29]. Водночас первинне сприйняття інформації має бути досить фронтальним, однак подальша методична робота – індивідуальною, з відповідним темпом засвоєння, містити необхідний обсяг знань. Усе це може забезпечити СПК.

Н. Ничкало з опертям на освітньо-філософські погляди І. Зязюна стосовно побудови цілісного процесу набування знань, адекватних життю, акцентувала на професійному розвитку особистості впродовж життя і, відповідно, підготовці вчителя в системі підвищення кваліфікації на основі гуманізму, педагогічного мислення, педагогічної дії, які спрямовані на розвиток особистості [185, с. 22].

Особливої цінності для нашого дослідження має проєкт Концепції розвитку післядипломної педагогічної освіти (далі – Концепція), запропонований Т. Сущенко (2002). Ця Концепція враховувала проблемні питання СППО, зосереджувала увагу на важливості модернізації післядипломного педагогічного процесу. Останній Т. Сущенко розглядала як «цілеспрямовану й керовану співтворчість викладачів і слухачів, яка ґрунтується на несподіваному висвітленні багатоваріантних, оптимальних і оригінальних педагогічних завдань і рішень» [316, с. 25] з огляду на те, що «сучасний вчитель має бути адаптований до нового соціуму, розуміти психологію дитини та її потреби, бути здатним впроваджувати нове в демократизованому світі, що гармонійно розвивається» [316, с. 24].

Саме тому авторка пропонувала провідну стратегію ОІППО у перепідготовці вчителів, яка полягала у створенні умов для перебудови професійних установок, переосмисленні педагогічних цінностей з урахуванням сучасних потреб, пошуку нових шляхів формування творчих особистостей, здатних розробляти власні критерії професійного саморозвитку; шляхи реформування та оновлення СПКПП з урахуванням нового буття, формування й побудови нових суспільних відносин і три концептуальні положення для визначення потреб СППО. Зупинимося більш детально.

У першому концептуальному положенні запропоновано кваліфікувати СПК як особливу вищість з-поміж інших ЗВО та розглядати її як «...спеціальні заклади з розвитку педагогічної творчості та майстерності вчителів, підготовки вчителів-дослідників для інноваційних шкіл різного типу» [315, с.16]. Відповідно, ІППО мали всебічно розширювати власні функції, орієнтуючись на підготовку фахівців за новими формами, індивідуальними програмами навчання, впровадження експериментальних курсів, створення нових і розширення існуючих науково-методичних лабораторій, залучення вчителів до видавничої діяльності та наукової роботи. Останнє мало бути головною ознакою перетворення чинної СППО.

Друге концептуальне положенні розкривало питання розвитку СПК як відкритого ЗВО, у якому можна отримати додаткові знання, нову спеціальність на базі вищої або середньої спеціальної освіти за гнучкими і різноманітними програмами, які враховували регіональні потреби педагогічних працівників та професійні можливості кожного вчителя.

Пропозиція Т. Сущенко щодо відкриття філій СППО в сільських і віддалених районах області [315, с.17], на нашу думку, стала реальною з прийняттям Постанови КМУ «Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників» № 672 від 29.07.2022 та затвердження Положення про центри професійного розвитку педагогічних працівників [256, с.14]. Зауважимо, що на сьогодні на тлі децентралізації всі філії ліквідовано.

Третє концептуальне положення пов’язане із змінами, які в подальшому, за твердженням Т. Сущенко, відбуватимуться в СПО, адже вони дедалі більше будуть «приймати на себе не тільки науково-методичні, а й професійно-духовні функції» [315, c. 15] з огляду на те, що СППО поєднує науково-дослідну діяльність викладачів з професійно-педагогічними потребами й проблемами освітян, сприяє та стимулює цілеспрямований, безперервний духовний саморозвиток учителів.

Зміни, що відбулися в системі та структурі загальної середньої освіти України на початку ХХІ ст., зумовили необхідність інтеграції національної педагогічної освіти в європейський освітній простір. Наказом МОН України «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» № 998 від 31.12.2004 затверджено Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні [244]. Цей документ передбачав низку суттєвих змін в усталеній системі освіти радянських часів, зокрема й у СПК, визначав необхідність удосконалення таких закладів освіти, їх право на організацію підвищення кваліфікації педагогічних працівників як основної форми професійного зростання, упровадження багатоваріантних освітніх програм і проєктів з педагогічної майстерності, інноваційних технологій, інтерактивних форм і методів навчання, досягнень у теорії і практиці педагогіки, методики навчання, психології та виховання.

Варто зауважити, що, відповідно до цих засад, освітні програми післядипломної педагогічної освіти зазнали суттєвих змін та оновлення.

У 2006 р. Розпорядженням КМУ «Про схвалення Концепції розвитку системи підвищення кваліфікації працівників на період до 2010 року» № 158-р від 20.03.2006 затверджено означену концепцію, у якій вказано на значний спад у системі підвищення кваліфікації, обґрунтовано чинники такої ситуації, викладено заходи з відновлення системи підвищення кваліфікації на початку   
2000-х рр., та низку документів, які сприяли її покращенню.

Мета цієї Концепції полягала у створенні умов для розвитку системи підвищення кваліфікації, що забезпечить професійний розвиток особистості відповідно до потреб сучасного виробництва з урахуванням правового (розроблення та вдосконалення нормативно-правової бази), економічного (розроблення й упровадження механізму посилення зацікавленості роботодавців та стимулювання працівників) й організаційного (удосконалення навчально-методичного змісту підвищення кваліфікації, упровадження нових педагогічних технологій навчання, удосконалення методики організації та проведення атестації працівників ) забезпечення СПК.

Зрозуміло, що для впровадження основних засад Концепції держава була зацікавлена в обізнаних, досвідчених викладачах СППО. Саме тому у 2005 р. МОН України ратифікувало угоду з Міжнародним банком реконструкції та розвитку, здійснено (за змішаною формою) навчання 120 провідних викладачів СППО України. На них покладено моделювання нових підходів до освіти вчителів, забезпечення відповідного навчання без відриву від виробництва. Вони мали стати силою для оновлення в їхніх відповідних установах [116].

У цей час набуває поширення дистанційна форма навчання, яка запроваджується й у ІППО для підвищення кваліфікації освітян.

Як відповідь на виклики стосовно розвитку й інноваційних досліджень у галузі дистанційного навчання, післядипломної освіти відбулась (розпорядження КМУ № 969-р від 08.11.2007) реорганізація ЦІППО НАПН України в Університет менеджменту освіти (Державний заклад вищої освіти України (далі – УМО), який створено 08.11.2007).

Цей період у контексті досліджуваної проблеми відзначається затвердженням Постанови КМУ «Національна рамка кваліфікацій» від 23.11.2011 № 1341 (далі – НКР), яка окреслила перші практичні кроки до формування та реалізації професійної компетентності фахівців різних галузей, зокрема освіти [151]. Постанова визначила характеристики кваліфікаційних рівнів, які мають використовуватися в освітній практиці. Із цього приводу П. Лузан наголошував на результатах навчання – компетентностях (знання, розуміння, уміння, цінності, інші професійні якості), яких набуває та / або здатна продемонструвати особистість після завершення навчання; компетентностях / компетентності як здатності особистості до певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [152, c. 5–11].

Зауважимо, що в хронологічних межах нашого дослідження черговість атестації, підвищення кваліфікації, вимоги до кваліфікаційних рівнів педагогічних працівників регулювало Типове положення про атестацію педагогічних працівників (1993 р., зі змінами 2010 р.).

Упродовж 2011–2015 рр. постановами КМУ затверджено низку розпорядчих документів, серед яких: «Про затвердження Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року» (Постанова, 2011), «Про затвердження Державної цільової програми впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів інформаційно-комунікаційних технологій “Сто відсотків” на період до 2015 року» [242], «Про підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року» [266], Державні стандарти початкової загальної середньої освіти, базової і повної загальної середньої освіти (2011) [54], Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (2011) [251] тощо. Виконання цих документів мало забезпечити реформування освітніх галузей і підвищення кваліфікації освітян.

У 2013 р. прийнято Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти, за якою як пріоритетні завдання визначено: удосконалення змісту освіти і організації навчально-виховного процесу з метою розвитку педагогічної майстерності вчителя як системи його педагогічних компетентностей; зміцнення зв’язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою; вдосконалення структури підготовки і післядипломної освіти педагогів; оптимізацію мережі вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних працівників; забезпечення соціальної підтримки суб’єктів педагогічної освіти; підвищення соціального престижу педагогічної праці.

Серед шляхів визначено розроблення багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітніх програм післядипломної педагогічної освіти з урахуванням наявного професійного досвіду й освітнього рівня працівника, що забезпечують йому свободу вибору місця, термінів, змісту та форми педагогічної освіти; запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема: центрів педагогічної майстерності, педагогічних майстерень, майстер-класів, у тому числі в режимі відеоконференцзв’язку, корпоративного навчання, дистанційного, ситуаційного і контекстного навчання, проєктних методів, партнерського навчання тощо; постійний моніторинг якості розвитку неперервної педагогічної освіти тощо [316, с. 38].

Законом України «Про вищу освіту» (2014) задекларовано права (п. 1.10 ст. 45) і обов’язки педагогічних працівників (п. 2.1 ст. 45), зокрема постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну ерудицію, власну культуру на основі права (п. 1.3 ст. 45) вільно обирати освітні програми, форми навчання, заклади освіти, установи, організації, що здійснюють підвищення кваліфікації [234].

У 2016 р. Кабінет Міністрів України затвердив Концепцію «Нова українська школа», що була схвалена урядом у грудні 2016 р. Документ визначив мету, шляхи та етапи реалізації державної політики на період до 2029 р. У серпні того ж 2016 р. МОН України оприлюднило дорожню карту «Концептуальні засади реформування середньої освіти». Останній документ розкривав ідеологію змін в освіті, що закладалися в проєкті нового базового Закону «Про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016), та представляв формулу Нової української школи – її 9 ключових компонентів. Серед останніх – умотивований вчитель (агент змін), децентралізація та ефективне управління школою (автономія), педагогіка партнерства (спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками), сучасне освітнє середовище (фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання). Надання академічної свободи вчителю для постійного професійного розвитку й самовдосконалення зумовлено потребою в збільшенні кількості моделей підготовки вчителя, диверсифікації СПК (курси при ОІППО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів)), учитель отримував право вибору місця і способу підвищення кваліфікації. Ішлося про оновлення системи професійного розвитку вчителя [110]. Відтак, до початку 2016/2017 н. р. оновлено програми початкової школи, вчителі пройшли підвищення кваліфікації з удосконаленням методів навчання на засадах компетентнісного підходу, педагогіки партнерства та індивідуального підходу в освіті тощо. У свою чергу, за децентралізації управління школами передавалося на місцевий рівень, заклади освіти отримали автономію (самостійне формування освітніх програм, навчальних планів, вибір підручників, методик навчання і виховання, розвиток навчально-матеріальної бази тощо).

Законом України «Про освіту» (2017) закріплено формальну (інституційну), неформальну, інформальну освіту педагогічних працівників як складник їхнього професійного розвитку та успіху. Цей Закон, Концепція «Нова українська школа» (2018) окреслювали нові вектори розвитку української освіти на основі особистісно зорієнтованого, компетентнісного підходів, що зумовило прийняття нового Державного стандарту початкової освіти (2018). Останній підпорядкований освітнім трансформаціям, ставив перед учительською спільнотою потужну мету, що зумовило підвищення вимог до фахівців – педагогів, які працюють у сфері освіти, необхідність неперервного професійного розвитку та підвищення професійної компетентності.

Вищезазначене дало підстави розробити історико-педагогічну періодизацію становлення системи підвищення кваліфікації України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття та виявити тенденції за визначеними критеріями. Отже, виокремлено *три етапи* розвитку системи підвищення кваліфікації кінця ХХ – початку ХХІ ст.: *перший етап (1984*–*1991)* – розвиток теоретичних засад підвищення кваліфікації педагогічних працівників за часів Радянської України; д*ругий етап (1991*–*2001)* – деідеологізація та оновлення національної системи освіти, зокрема й післядипломної, інноваційний розвиток; т*ретій етап (2002*–*2020)* – випереджальний та інноваційний розвиток системи підвищення кваліфікації, спрямований на забезпечення саморозвитку й самоствердження особистості.

*Тенденціями* *першого* етапу визначено інтенсивний розвиток науково-методологічного й теоретичного рівня, соціально-економічну кризу країни, відсутність практичних змін у системі підвищення кваліфікації; *другого* – індивідуалізація та диференціація, особистісна спрямованість освітнього процесу, поглиблення науково-методичних засад, апробування інтерактивних форм, модульний підхід; *третього* – відхід системи підвищення кваліфікації від радянської системи освіти, оновлення законодавчої бази, використання інноваційних ідей, моделей, підходів, вивчення й запровадження зарубіжного досвіду.

За *критерії* було обрано для *першого* етапу – (за часів СРСР) обрано ідеологізацію, політичні й соціально-економічні чинники, соціально-політичний розвиток країни, надмірна централізація, директивне управління та авторитаризм системи; для *другого* – хронологія державно-територіального устрою країни, відродження національної ідентичності, соціально-економічні, культурологічні зміни, трансформація пріоритетних завдань освіти, зміна соціального попиту; *третього* – переосмислення історико-педагогічного процесу, інноваційність, неперервність професійного розвитку, децентралізація країни.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що система підвищення кваліфікації відійшла від радянської системи освіти, стала найбільш ефективною формою навчання завдяки оновленню законодавчої бази, впровадженню інноваційних ідей, моделей, підходів, вивченню й запровадженню закордонного досвіду, що, у свою чергу, розширювало межі компетентності вчителів, створювало можливість оволодіння новими функціональними обов’язками і сприяло якісному виконанню професійних обов’язків.

## Висновки до першого розділу

Здійснений історико-теоретичний аналіз архівних джерел, нормативно-правових актів, наукової літератури щодо розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ століття) надав можливість встановити, що зміни в суспільно-політичному житті країни наприкінці XX – на початку XXI ст. зумовили трансформацію системи підвищення кваліфікації України й висунули нові вимоги до праці та компетентності вчителів різних кваліфікацій, майбутніх учителів.

З’ясовано сутність поняття «підвищення кваліфікації, «система», «педагогічна система», «система підвищення кваліфікації». Встановлено, що означена система розглядалася як упорядковане поєднання закладів та організацій (П. Худомінським (1986) [333], Н.Петрощук (2016) [214]), як єдність «цілей, змісту, організації, форм і методів, джерел…» (М. Красовицький (1992) [114, с. 30], В. Олійник (2008) [196]), «процес і результат навчання для забезпечення потреб суспільства в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури» (В. Олійник (2008) [196]), як важливий складник неперервної педагогічної освіти (А. Маркова (1990)[163], В. Сидоренко (2017) [292]), механізм неперервного розвитку, професійної мобільності й компетентності (Н. Білик (2020) [22]).

Опрацьовано дисертаційні праці, наукові статті щодо професійної компетентності вчителя (В. Адольф, 1998) [4], Л. Карпова (2003) [88] та ін.), аспектно дотичних за змістом, структурою тощо фахівців інших професій, майбутніх фахівців (В. Напьорова(1999) [182], Л. Сігаєва (2012) [294] та ін.), що сприяло більш повному розумінню питання та дефініції.

Уточнено сутність понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «розвиток», «професійний розвиток», розвиток професійної компетентності». На підставі аналізу поняття «професійна компетентність» визначено п’ять змістових ліній (знання, уміння, навички; знання, вміння, цінності; знання, вміння, якості; знання, уміння, здатності, здібності, спроможність, готовність; окрема думка) та зроблено висновок про комплексність, багатофакторність, складність як системи, сукупності, інтегративності означеної дефініції, яку ми розглядаємо як *сукупність особистісних якостей, єдність теоретичних і практичних знань, готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності .*

Досліджено структуру професійної компетентності, яка розглядається як загальне, системоутворювальне явище для набору компетентностей (Н. Кузьміна (1990) [130], Карпова (2003), Л. Костіна (2018) [212] та ін.) й набір компонентів відповідно до змістових ліній дефініції та залежно від багатьох соціальних чинників.

Розвиток професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації в історико-педагогічному контексті має узгоджуватися із стрімкими змінами світу, відповідати державній й особистісній концепції навчання впродовж життя, забезпечуватися підтримкою педагогів у цілісному континуумі на всіх етапах педагогічної кар’єри стосовно оновлення діяльнісних знань, умінь і компетентностей учителя.

Встановлено, що підвищення кваліфікації відійшло від радянської системи освіти, стало найбільш ефективною формою навчання завдяки оновленню законодавчої бази, впровадженню інноваційних ідей, моделей, підходів, вивченню й запровадженню закордонного досвіду, що, у свою чергу, розширювало межі компетентності вчителів, створювало можливість оволодіння новими функціональними обов’язками і сприяло якісному виконанню професійних обов’язків.

Вищезазначене дало підстави виокремити три етапи розвитку системи підвищення кваліфікації кінця ХХ – початку ХХІ ст.: *Перший етап (1984*–*1991)* – розвиток теоретичних засад підвищення кваліфікації педагогічних працівників за часів Радянської України. *Другий етап (1991*–*2001)* – деідеологізація та оновлення національної системи освіти, зокрема й післядипломної, інноваційний розвиток. *Третій етап (2002*–*2020)* – випереджальний та інноваційний розвиток системи підвищення кваліфікації, спрямований на забезпечення саморозвитку й самоствердження особистості.

Визначено особливості розвитку системи підвищення кваліфікації, які простежувалися в умовах інноваційного та економічного розвитку суспільства досліджуваного періоду (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).

Більш глибоке осмислення змісту розвитку професійної компетентності вчителів вимагає дослідження їх науково-методичного супроводу у системі підвищенні кваліфікації відповідно до визначених етапів на рівні методичних кабінетів та новостворених центрів професійного розвитку. Означене буде здійснено в другому розділі.

Основні положення першого розділу розкрито в працях автора [4; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 14; 17].

## 

## Список використаних джерел до першого розділу

1. Абрамович А., Чувакова Т. Керована самостійна робота студентів як складова професійної підготовки майбутніх фахівців іноземної філології. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 228–233.
2. Абрамович Т. В. Розвиток професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Рівненський держ. гуманітарний ун-т. Рівне, 2018. 310 с.
3. Авшенюк Н., Десятов Т., Дяченко Л., Постригач Л., Пуховська Л., Сулима О. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
4. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1998. 310 с.
5. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагогика.* 1998. № 1. С. 72–75.
6. Акімов В. В. Земская работа по подготовке народных учителей. *Журн.   
   М-ва нар. просвещения*. 1915. № 4–6. С. 130–134.
7. Александров Г. Н., Иванкова Н. И., Тимошкина Н. В., Чшиева Т. Л. Педагогические системы, педагогические процессы и саморпедагогические технологии в современном педагогическом знании. *Educational Technology & Society*. 2000. № 3 (2). С. 134–149.
8. Андрєєв В. І. Эвристика для творчого саморозвитку. Казань :   
   вид-во Казанського ун-ту, 1994. 286 с.
9. Арсеньев К. С. Социальный wiki-проект как средство развития у студентов вуза критического отношения к информации. *The Emissia. Offline Letters*: научно-педагогический интернет-журнал. 2011. URL: http://www.emissia.org/offline/2011/1639.htm (дата обращения: 12.02.2023).
10. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: 383 теоретичні засади. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти : дайджест 1. Донецьк : Каштан, 2011. 98 с.
11. Баловсяк Н. До проблеми визначення структури професійної компетентності фахівця. *Професійна та моральна культура в педагогічній системі :* зб. наук. пр. 2003. С. 6–13.
12. Балюбаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Наукові праці*. 2009. Вип. 99. Т. 112.   
    С. 88–95.
13. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 937 с.
14. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія. Горлівка : ГДПІІМ, 2010. 304 с.
15. Беляева Т. Б. Модель социальной компетентности. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2005. № 31. С. 10–12.
16. Березівська Л. Д. Журнал «Рідна школа» Як джерело історії реформування загальної середньої освіти в Україні: Концепції і проекти (1991–2002). 35 с.
17. Берека В., Галас А. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. для вчителів. Харків : Ранок, 2018. 496 с.
18. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Эйдос :* интернет-журнал. URL: http://www.eidos.ru/journal/ 2005/0910-12.htm (дата обращения: 15.03.2019).
19. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор. Исследования по общей теории систем / под общ. ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. Москва : Прогресс, 1969. 422 с.
20. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : изд-во Воронежского ун-та, 1977. 304 с.
21. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
22. Білик Н. І. Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку особистості в системі підвищення кваліфікації. *Післядипломна освіта*. 2020. № 5 (194). С. 41–46.
23. Болонський процес : головні принципи та шляхи структурованого реформування вищої освіти України / уклад. М. Згуровський. Київ : НТУУ «КПІ», 2006. 544 с.
24. Болонський процес. Учасники Болонського процесу. URL:http://eduknigi.com/ped\_view.php?id=12 (дата звернення: 11.09.2022).
25. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
26. Борбич Н. В. Соціальна компетентність як складова частина компетентнісного підходу. *Педагогічний пошук*. 2011. С. 11–13.
27. Борбич Н. В. Сучасний аналіз дефініції «соціальна компетентність» особистості : зб. наук. пр. УДПУ (педагогічні науки). 2014. Ч. 1. С. 45–51. URL: https://library.udpu.org.ua/library\_files/zbirnuk\_nayk\_praz/2014/1/6.pdf (дата звернення: 05.12.2022).
28. Бойчук П. М., Борбич Н. В. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 1. С. 35–44.
29. Браже Т. Г. Потребности личности – в центре системы повышения квалификации педагогических кадров : Межвуз. сб. науч. трудов / под. ред.   
    Ю. Н. Кулюткина. Самара : СамГПИ, 1993. С. 36–46.
30. Булавин В. А*.* Управление качеством подготовки специалистов в педагогической системе высшего образования США (критический анализ) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / НИИ труд. обучения и проф. ориентации АПН СССР. Москва, 1982. 15 с.
31. Варецька О. В. Критичне ставлення до рекламного медіапродукту як складова соціальної компетентності вчителя початкової школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2013. № 3. С. 14–20.
32. Варецька О. В. Підготовка учителів початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 315 с.
33. Варецька О. В. Пріоритетність системи післядипломної педагогічної освіти у розвитку соціальної компетентності вчителя. *Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку* : зб. матер.   
    І Всеукр. Інтернет-конфер., м. Київ, 13 грудня 2012 р. Київ : ун-т менедж. освіти НАПН України, 2013. С. 33–35.
34. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національна академія наук України Інститут вищої освіти. Київ, 2015. 630 с.
35. Введенский В. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика.* 2003. № 10. С. 51–55; 35.1 Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
36. Вєрозубова Т., Вєрозубов О. Про центри професійного розвитку педагогічних працівників. *Здобутки освітян запорізького краю*. 2020. URL: https://drive.google.com/file/d/1yFCQdZ9\_N8FSueHbE9itsdh77644fWfl/view (дата звернення: 11.09.2021).
37. Виготський Л. сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. 2018. Вип. 1. 127 с.
38. Владиславлев А. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. Москва, 1978. 175 с.
39. Волошко Л. Б. Формування професійної компетентності фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет   
    імені М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 20 с.
40. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт-Петербург : Питер, 2006.   
    380 с.
41. Гнатишин І. Л. Професійна компетентність сучасного фахівця: ключові фактори становлення професійної майстерності. URL: http://academy.ks.ua/wpcontent/uploads/2014/05/53.pdf (дата звернення: 18.02.2021).
42. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
43. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7–8. С. 71–74.
44. Гранюк Л. О. Індивідуалізація навчально-освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів в умовах модульного навчання. *Післядипломна освіта керівних і педагогічних кадрів: проблеми розвитку :* матер. звітної наук. конф. 2–3 листопада 1995 р. Київ : УІПККО, 1996. С. 67–70.
45. Грозан С. Методологічні підходи до вивчення сутності та змісту поняття «дослідницька компетентність». *Назва збірника* : матер. III Міжнар. Інтернет-конф., м. Кропивницький, 21 травня 2015. Кропивницький, 2015.
46. Гузеев В. Матрица разнообразия – способ определения компетентности педагога. *Директор школы*. 2006. № 8. С. 27–30.
47. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ імені М. П.Драгоманова, 2004.   
    243 с.
48. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 496 с.
49. Данилова Г. С. Модель методиста з керівництва післядипломною освітою педагогів. *Шляхи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 24–25 листопада 1994 р. Київ : УІПККО, 1995. Ч. 2. С. 42–44.
50. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище : доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленной ЮНЕСКО. ЮНЕСКО, 1996.
51. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Держ. пед.   
    ун-т імені В. Винниченка. Кіровоград, 2005. 20 с.
52. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
53. Державний стандарт базової і повної середньої освіти : Постанова КМУ 14.01.2004 р. *Освіта України*. 2004. № 5 (20 січня). С. 1–13.
54. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2011. № 14–15. С. 7–18.
55. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова від 21.08.2020 р. № 800. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п#Text (дата звернення: 18.10.2023).
56. Дзарасов С. С. Каждому об управлении. Москва : Мысль, 1986. 145 с.
57. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України; Інститут вищої освіти. Київ, 2006. 227 с.
58. Докторович М. Професійна компетентність соціального педагога. *Вісник Глухівського ДПУ*. 2010. Вип. 15. С. 64–69.
59. Доручення ЦК Компартії України, Верховної Ради УССР, Ради Міністерства УССР, Державного комітета УССР, Державного комітету СССР по народній освіті і документ з їх виконання. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (м. Київ).*Ф. 4621. Оп. 13 з 1986 по 1989 рр.
60. Драч І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. 2012. URL: https://lib.iitta.gov.ua/6879/ (дата звернення: 15.02.2020).
61. Драч І. І. Компетентність фахівця як теоретична проблема. *Післядипломна освіта в Україні*. 2013. С. 19–21.
62. Елькін В. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 22 с.
63. Енциклопедія освіти / голов. ред. : В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
64. Єльникова Г., Зайченко О., Маслов В. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / за ред. Г. Єльникової. Київ : Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. 460 с.
65. Єременко В. Проблеми післядипломного навчання в національній системі освіти. *Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку*. 1997. 295 с.
66. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Розвивати життєву компетентність. *Шкільний світ*. 2005. № 37. С. 5–13.
67. Жижко Т. А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий   
    часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна   
    робота. Соціальна педагогіка. Управління*: зб. наук. праць. 2005. Вип. 3.   
    С. 144–151.
68. Жихорська О. Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2020. Вип. 1 (4). 2020. URL: 215426-Текстстатті-486307-1-10-20201103(1).pdf (дата звернення: 14.02.2021).
69. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого педагогического исследования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 208 с.
70. Зазыкин В. Г. Имидж организации: структура и психологические факторы эффективности. *Практические аспекты связей с общественностью* : матер. интеракт. конфер. Москва, 2001. URL: http://www.studmed.ru/zazykin-vg-imidzh-organizacii-struktura-i-psihologicheskie-faktory-effektivnosti\_6722bce11ef.html?action=download (дата звернення: 20.02.2019).
71. Законодавчі та нормативні акти, матеріали з’їздів, конференцій, нарад народної освіти СССР, УРСР, статистичні звіти, навчальні плани, педагогічна література досліджуваного періоду). *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (м. Київ).*Ф. 166. Оп. 15.
72. Запорожцева Ю. С. Розвиток професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2014. 261 с.
73. Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. Москва : Государственный технологический университет «Московский институт стали и сплавов», 2008. 54 с.
74. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
75. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
76. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Эйдос* : интернет-журнал. 2006. URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm (дата звернення: 15.01.2023).
77. Зубко А. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : монографія. Херсон : Енциклопедія освіти, 2006. 124 с.
78. Зязюн І. Освітні парадигми в контексті філософських ідей. *Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал*. 2003. Вип. № 5. С. 213–226.
79. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
80. Зязюн І., Крамущенко Л., Кривонос І. Педагогічна майстерність / за ред. І. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
81. Зязюн І., Крамущенко Л., Кривонос І. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. Зязюна. 2-ге вид., допов. і перероб. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
82. Іць С. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2014.   
    200 с.
83. Казакова И. Р. Социально-педагогическая компетентность современного учителя. *Социальная политика социального государства*. 2002. С. 474–477.
84. Каньковський І. Є. Генезис розвитку поняття «педагогічна система». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. пр. 2009. Вип. 24–25. С. 25–35.
85. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования *Избранные педагогические сочинения* / под ред. А. М. Арсеньева. Москва, 1982. 704 с.
86. Капченко О. Л. Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945–1990 рр.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 21 с.
87. Карачева Е. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дополнительного образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : 130008. Екатеринбург, 2008. 27 с.
88. Карпова Л. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2003. 328 с.
89. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава : ПОІППО, 2006. 118 с.
90. Клокар Н. І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2011. 563 с.
91. Клокар Н. І. Характеристика моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4 (57). С. 53–61.
92. Коваленко Л. В. Розвиток професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти : метод. посіб. Суми : Ніко, 2017. 116 с.
93. Коваль В. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань. 2013. 495 с.
94. Ковальська Н. Формування професійної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців. URL: oneu.edu.ua (дата звернення: 12.04.2023).
95. Ковбасюк Т. Моральні цінності сучасного виховання. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4 (100). С. 149–153.
96. Ковпак І. О. Педагогічні засади проектування міждисциплінарної технології навчання у підготовці викладачів педагогіки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України ; Ін-т вищ. освіти. Київ, 2013. 200 с.
97. Ковпак О. С. Історіографія та джерельна база розвитку заочної педагогічної освіти в Україні 50–80-х рр. ХХ ст. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 1 (298). Ч. 1. С. 32–41.
98. Когут І. В. Теоретичні основи розвитку професійно-педагогічної комунікації в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Nauka: teoria i praktyka – 2012*:Мater. VIII Międzynarod. nauk.-prakt. konfer. Przemyśl : Nauka i studia, 2012. S. 68–73.
99. Коджаспирова Г., Коджаспиров А. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2003. 178 с.
100. Козлова Н. Інноваційні підходи до фахового вдосконалення вчителів. *Освіта і управління*. 1998. Т. 2. С. 148–151.
101. Козырева О. Условия развития профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Том. гос. пед. ун-т. Москва : РГБ, 2005. 21 с.
102. Коломієць Н. Вплив ціннісних орієнтацій на формування компетентностей особистості. *Імідж сучасного педагога.* 2012. № 6. С. 10–12.
103. Коломінський Н. Л. Особистісно-діяльнісний підхід як системоутворюючий принцип підготовки та підвищення кваліфікації менеджерів освіти. *Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства :* матер. звітної наук. конф. 1–2 квітня 1999 р. Київ : УІПККО, 1999. С. 219–223.
104. Колычева З. И. Социальная компетентность педагога в свете модернизации образования. *Известия РГПУ имени А. И. Герцена*. 2003. № 6. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kompetentnost-pedagoga-v-svete-modernizatsii-obrazovaniya (дата обращения: 01.09.2022).
105. Кононенко И. М., Ильязова М. Д. Социально-психологическая компетентность как элемент модели выпускника вуза. *Вестн. АГТУ*. 2005. № 5 (28). С. 171–179.
106. Концепція безперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів : проект. *Освіта*. 1991.
107. Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки від 16.07.2018 р. № 776. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (дата звернення 10.08.2021).
108. Концепція розвитку системи підвищення кваліфікації працівників на період до 2010 року : Розпорядження КМУ від 20.03.2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/158-2006-%D1%80#Text (дата звернення: 15.02.2023).
109. Концепція цілеспрямованого фахового зростання педагогічних працівників в ЦІППО. *Підготовка керівника середнього закладу освіти*: навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. Київ : Міленіум, 2004. 272 с.
110. Концепція. «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text (дата звернення: 18.04.2022).
111. Костіна Л. Модель професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи ЗНЗ. *Наукові записки ПОІППО*. 2012. Вип. № 3.   
     С. 39–46.
112. Костіна Л. Організаційно-педагогічні умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України. Київ, 2018.
113. Кострова Ю. С. Генезис понять «компетентність» і «компетентність». *Молодий вчений*. 2011. № 12 (35). Т. 2. С. 102–104. URL: https://moluch.ru/archive/35/4011/ (дата звернення: 31.08.2022).
114. Красовицкий М. Ю. Лекция в системе повышения квалификации педагогических кадров. *Повышение квалификации педагогических кадров* / под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка. Киев : Освіта, 1992. С. 97–103.
115. Креденець Н. Компетентнісна парадигма як основа модернізації європейської системи освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* 2021. № 7. С. 20–24. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/1274 (дата звернення: 28.03.2023).
116. Кредитна угода (проєкт «Рівний доступ до якісної освіти в Україні») між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку від 05.09.2005 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996\_049#Text (дата звернення: 21.10.2021).
117. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі.   
     2-е вид. Київ : Знання України, 2010. 520 с.
118. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2016. Вип. 1. С. 49–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog\_2016\_1\_9 (дата звернення: 18.07.2023).
119. Крисюк С. Післядипломній освіті керівних і педагогічних кадрів – надійну теоретико-методологічну основу. *Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку.* Київ, 1997. С. 9.
120. Крисюк С. В. Актуальные вопросы организации методической работы. Повышение квалификации педагогических кадров / под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка. Київ : Освіта, 1992. С. 112–120.
121. Крисюк С. В. Методическая работа в школе. Повышение квалификации педагогических кадров / под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка. Київ : Освіта, 1992. С. 120–126.
122. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.). Київ : УІПККО, 1995. 174 с.
123. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 48 с.
124. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.). Київ : УІПККО, 1995. 174 с.
125. Кричевский В. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации родителей школ. Москва : Педагогика, 1987. 212 с.
126. Крохмаль Н. В. Історичні форми саморегуляції соціального процесу. Запоріжжя : Просвіта, 2004. 144 с.
127. Кудрявцева В. Ф. Розвиток духовної культури педагога у системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. … канд. наук. Київ, 1997. 24 с.
128. Кузнецова О., Штефан Л., Сімонок В. Підвищення кваліфікації вчителів: зарубіжний вимір. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2021. № 50. С. 98–113.
129. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград : ЛГУ, 1967. 183 с.
130. Кузьміна Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
131. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології АПН України. Київ, 2003. 481 с.
132. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учеб. для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
133. Курлянд З., Хмелюк Р., Семенова А. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і допов. Київ : Знання, 2007. 495 с.
134. Лаврут О. Радянська школа у другій половині 1940-х - кінці 1980-х рр: вимір України, дис. д.пед наук, 07.00.01 – історія України, Вінниця, 2021.
135. Ларіна Т. *Google Академия*. URL: https://scholar.google.com/citations? user=mHIvu0gAAAAJ (дата звернення: 05.10.2019).
136. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности». *Перспективы: вопросы образования*. 1988. № 1. С. 27–34.
137. Левинська І. Б. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10825/Levynska\_Struktura\_profesiinoi\_kompetentnosti.pdf (дата звернення: 14.03.2023).
138. Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. Москва, 1994. 287 с.
139. Лернер И. Развивающее обучение с дидактических позиций. *Педагогика*. 1996. С. 7–11.
140. Литвиненко Е. В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема. *Известия Южного отделения Российской академии образования*. 1999. Вып. 1. С. 127–1369.
141. Литньова Т. Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). URL: <http://surl.li/noqcz> (дата звернення: 25.09.2022).
142. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций. Москва : Юрайт-М, 2001.   
     607 с.
143. Лісіна Л. О., Барліт О. О. Формування професійної компетентності вчителя : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : Лана-друк, 2006. 212 с.
144. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педаг. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 20 с.
145. Лозова В. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. *Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів* : матер. міжвуз. наук.-практ. конф. Харків : ОВС, 2002. 164 с.
146. Лозовецька В. Т. Професійна компетентність. *Енциклопедія освіти* / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
147. Лосєва О. Ю. Розвиток англомовної освіти учнів початкової школи в сучасній Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : дис. … канд. пед. наук. Мукачево, 2019. 360 с.
148. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія: Вісник АПН України*. 2009. № 2 (63). С. 13–25.
149. Луговий В. І. Запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті – вимога часу. *Міжнародна виставка* «*Сучасні навчальні заклади – 2010»*: офіційний каталог виставки. Київ, 2010. С. 14.
150. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація. *Педагогічна і психологічна науки в Україні.* Київ, 2012. Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. С. 23–38.
151. Луговий В. І., Таланова Ж. В.Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація. *Проф.-техн. освіта*. 2010. № 1. С. 5–9.
152. Лузан П. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті: технологічний аспект. *Науковий вісник інституту професійно-технічної освіти в Україні*. 2012. № 4. С. 5–12.
153. Лук’янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
154. Лукіянчук А. М. Мотивація професійної діяльності педагогічних працівників (методичні рекомендації). Біла Церква, 2020. URL: https://lib.iitta.gov.ua/723305/1/Мотивація%20професійної%20діяльності%20педагогічних%20працівників.pdf (дата звернення: 10.10.2021).
155. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2 (74).
156. Майборода В. Становлення і розвиток національної вищої школи педагогічної освіти в Україні (1917–1991 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1993. 384 с.
157. Майборода Т., Мовсесян Д. Основные подходы к определению содержания профессиональной компетентности в психологических исследованиях : матер. науч.-техн. конф. по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2007 год. Ставрополь : СевКавГТУ, 2008. 236 с.
158. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 400 с.
159. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 5. С. 14.
160. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Москва : Педагогика, 1986. Т. 7. С. 38.
161. Макаренко О. Л. Математико-статистичні методи опрацювання результатів оцінювання. *Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах* : монографія / за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. Київ : Педагогічна думка, 2014. С. 211–221.
162. Манько В. М., Бондарук М. М. Реформування вищої освіти України і Болонський процес : бібліография. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2009. Вип. 132. С. 368–375.
163. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Сов. педагогика.* 1990. № 8. С. 82–88.
164. Мартинець Л. Концепція управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. № 1.   
     С. 28–31.
165. Маслов В. И. Принципы функционирования системы повышения квалификации педагогических кадров. *Повышение квалификации педагогических кадров* / под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка. Київ : Освіта, 1992. С. 21–30.
166. Матеріали про організацію й поширення методичної роботи в навчальних закладах України, методичне керівництво та стан методичної роботи. ЦДАВО України. Фонд 166. Оп. 9. Сп. 1359. 322 с.
167. Махно О. Українознавство у змісті післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства* : матер. звітної наук. конф. 1–2 квітня 1999 р. Київ, 1999. С. 326–328.
168. Мезенцева О. І. Міжнародні чинники розвитку загальної середньої освіти в Україні. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік. С.50.
169. Мельник Н. Феномен «Професійної компетентності» в українській та європейській педагогічній теорії: порівняльний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 28. С. 54–60.
170. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / уклад. : В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко, В. П. Погребняк, А. В. Гончарова, М. О. Присенко, М. В. Симонова, Н. В. Крошко. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. 92 с.
171. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка. *Иностранный язык в школе*. 2004. № 7. С.30-36.
172. Миролюбов А. А. История методики обучения иностранным языкам в СССР : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 1973. 47 с.
173. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. Москва : Академия, 2005. 368 с.
174. Мірошник С. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. Вип. 2 (29). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\_id=4133 (дата звернення: 14.02.2021).
175. Мозгарев Л. Условия профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации : дис. … канд. пед. наук. Воронеж, 2001. 216 с.
176. Молчанов С. Теоретическая и практическая аттестация педагогических руководящих работников образовательного учреждения. Челябинск : изд-во Челяб. гос. ун-та, 1998. 255 с.
177. Мороз М. Педагогічні умови формування мистецьких компетентностей майбутніх учителів музики у процесі поліхудожньої освіти. 2012. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/14452/1/Moroz.pdf (дата звернення: 10.10.2021).
178. Морозова М. Розвиток професійної компетентності викладача в процесі професійного розвитку. *Теорія та методика управління освітою.* 2012. № 9.
179. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. 2-ге вид., випр. та допов. Київ : Центр навчальної літератури, 2008. 688 с.
180. Мукан Н. В., Гаврилюк М. В. Професійний розвиток педагога: етапи та їх характеристика. *Наукові записки інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. 2007. Вип. 34. С. 321–329.
181. Назаренко Г. А. Розвиток професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 12.
182. Наперов В. Я. Разговаривая с Ли Якоккой. *Специалист*. 2000. № 4.   
     С. 32.
183. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. URL: //Zakon2.Rada.Gov.ua/lavs/show1347/2002 (дата звернення: 26.08.2021).
184. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. Київ : Плеяди, 2011. 100 с.
185. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна: міждисциплінарні засади. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : вид-во Рута, 2016. С. 20–31.
186. Ніканорова І. Особливості використання системно-структурного критерія у визначенні професійної компетентності вчителя : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2003.
187. Новіков А. М. Професійна освіта в Росії. *Перспективи розвитку*. Москва : ЭГВЕС, 1997. 258 с.
188. Обіжники та доповіді Наркомосу УРСР про підвищення кваліфікації учителів, навчальні плани курсів перепідготовки викладачів. 1932 р. ЦДАВО України. Фонд 166. Оп. 10. Сп. 1167. Арк. 16.
189. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособ. для студ. психол. факультетов университетов. Москва : Академия, 2003. 448 с.
190. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 7–24.
191. Огієнко О., Роляк А Професійна компетентність вчителя сучасної данської середньої школи. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/32306933.pdf (дата звернення: 12.02.2021).
192. Оглядова інформація про роботу ІУВ по підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів. Київ : ЦІУВ, 1982. 40 с.
193. Олексюк М. П. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів технологій у процесі вивчення народних художніх ремесел : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2015. 21 с.
194. Олійник В. В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект : навч. посіб. Київ : ЦІППО, 2001. 148 с.
195. Олійник В. В. Концептуальні підходи до підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти. *Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних кадрів* : матер. звітної наук. конф. 5–6 березня 1998 р. Київ : УІПККО, 1998. Ч. 2. С. 10–12.
196. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
197. Олійник В. В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф.   
     дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 24 с.
198. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2006. 21 с.
199. Онкович А. Д. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН ; Інститут вищої освіти. Київ, 2004. 165 с.
200. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.
201. Онопрієнко О. В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2009. 299 с.
202. Опольська А. В. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні (кінець XX – початок XXI століття) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Переяслав, 2018. 214 с.
203. Осадча К. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2010. 200 с.
204. Осваиваем социальные компетентности / под. ред. И. А. Зимней. Москва ; Воронеж : МПСИ : МОДЭК, 2011. 529 с.
205. Отрощенко Л. С. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у Німеччині : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 23 с.
206. Павлюк Л. М. Теоретичні аспекти проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4.   
     С. 2–4.
207. Психология в практике менеджера образования / за ред. В. В. Крыжко, Е. М. Павлютенкова. Санкт-Петербург : КАРО, 2001. 304 с.
208. Папач О. І. Актуальні проблеми надання науково-методичного супроводу діяльності вчителів природничо-математичних дисциплін в системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий часопис НПУ   
     імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2013. Вип. 42. С. 217–221.
209. Папач О. І. Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності вчителів в системі неперервної освіти. *Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика* : монографія / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса : вид-ць Букаєв В. В., 2019. С. 258–285.
210. Папач О. І., Переступняк А. В. Розвиток множинного інтелекту: експериментальна діяльність закладу освіти; модульна організація освітнього процесу. Харків : Основа, 2018. 160 с.
211. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Москва, 1989. 213 с.
212. Петровский А. В. Личность. *Введение в психологию* / под общ. ред. проф. А. В. Петровского. Москва : Академия, 1996. 496 с.
213. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг : избранные труды. Москва : Смысл, 2007. 687 с.
214. Петрощук Н. Розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів народних шкіл в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століття : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 170 с.
215. Петрощук Н. Р. Змістові та організаційні характеристики діяльності Фребелівських вчительських курсів у Києві в 1912 р. *Київ у соціокультурному просторі ХІХ–ХХІ століть: національний та європейський контекст* :   
     матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2011. С. 118–122.
216. Пєхота Е. Н. Индивидуализация профессиональной подготовки учителя / за заг. ред. И. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 281 с.
217. Пироженко Л. Чого навчати у школі: зміст освіти у вітчизняній педагогіці. *Директор школи*. 2006. № 8. С. 35–44.
218. Підвищення кваліфікації та підготовка кадрів, робота вчительських з’їздів). *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (м. Київ).*Ф. 2717. Оп. 1.
219. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. Олійник, Л. Даниленко. Київ : Міленіум, 2005. 230 с.
220. Положення про обласний (міський) інститут удосконалення вчителів. *Основні документи про школу*. Київ : Радянська школа, 1973. С. 227– 231.
221. Положення про Центральний інститут удосконалення вчителів. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. 1981. № 22.   
     С. 12–17.
222. Положення про шкільний методичний кабінет. *Збірник наказів та інструкції МО УРСР*. 1987. С. 13–15.
223. Положення про громадського методиста районного, міського, обласного відділів народної освіти та Міністерства освіти УРСР. *Збірник наказів та інструкцій МО УРСР*. 1964. № 6. С. 12–14.
224. Положення про методичний кабінет районного (міського) відділу народної освіти. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР.* 1984. № 8. С. 17–26. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1239-08#Text (дата звернення: 15.03.2021).
225. Положення про педагогічні кабінети на громадських засадах. *Збірник наказів та інструкцій МО УРСР*. 1964. № 6. С. 14–15.
226. Положення про районний (міський) методичний кабінет Української РСР. *Збірник наказів та інструкцій МО УРСР*. 1968. № 13. С. 14–18.
227. Положення про Центральний інститут удосконалення вчителів.   
     *Сб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. 1981. № 22. С. 12–17.
228. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. … канд. пед. наук :13.00.04 / Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2008. 20 с.
229. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: *бібліотека освітньої політики* / під заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
230. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. URL: http//visnyk.iatp.org.ua/visnyk/issue\_artikle;22;0/32k (дата звернення: 15.02.2021).
231. Попова Е. В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема. *Известия Южного отделения Российской академии образования*. Ростов-на-Дону, 1999. Вып. 1. С. 127–1369.
232. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя. Київ : Радянська школа, 1988. 187 с.
233. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.) : дис. ... д-ра. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2016. 387 с.
234. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-УІІ. URL: http://osvitа.ua/legislation/law/2235 (дата звернення: 10.02.2020).
235. Про Всеукраїнський конкурс «Учитель року» : Указ Президента України від 29.06.1995 р. № 489/95. *Урядовий кур’єр*. 1995. С. 5.
236. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України. 2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text (дата звернення: 10.10.2023).
237. Про загальну середню освіту : Закон України. *Загальна середня освіта. Збірник нормативно правових документів*. Київ : ЗАТ «Нічлава», 2003. Ч. 1.  
     С. 72–98.
238. Про загальну середню освіту. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text (дата звернення: 12.08.2020).
239. Про затвердження державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти від 23.11.2011 р. № 1392. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#Text (дата звернення: 03.05.2020).
240. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462. *Офіційний вісник в Україні*. 2011. № 33. С. 1378.
241. Про затвердження Державної програми «Вчитель» : Постанова від 28.03.2022 р. № 379. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п#Text (дата звернення: 10.12.2021).
242. Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 р. : Постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011 р. № 494. URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/499-2011-n / (дата звернення: 24.07.2021).
243. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011 р. URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-n (дата звернення: 24.07.2021).
244. Про затвердження концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір : Наказ Міністерства України від 31.12.2004 р. № 998. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04#Text (дата звернення: 21.10.2022).
245. Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків видів навчальної, методичної, інноваційної, наукової, організаційної роботи та іншої педагогічної діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти : Наказ МОН України від 18.06.2021 р. № 686. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1092-21#Text (дата звернення: 15.10.2021).
246. Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.12.2017 р. № 903-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-р#Text.
247. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ МОН України від 25.04.2013 р. № 466. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text (дата звернення: 10.05.2021).
248. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах  Наказ МОН України від 02.06.1993 р. № 161. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93#Text (дата звернення: 12.08.2021).
249. Про затвердження Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти : Наказ МОН України від № 538 від 17.11.2000 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01#Text (дата звернення: 25.12.2021).
250. Про затвердження Положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і Положення про єдиний порядок підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників державних підприємств, установ і організацій від від 08.02.1997 р. № 167. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-97-%EF#Text (дата звернення 18.10.2023).
251. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-n (дата звернення: 18.06.2022).
252. Про затвердження Порядку розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів : Постанова від 31 травня 2017 р. № 373. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-п#Text (дата звернення: 17.10.2023).
253. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників України 1993 р. (зі змінами 1998). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0176-93#Text (дата звернення: 08.04.2021).
254. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи : Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10.11.1966 р. *КПРС в резолюціях і рішеннях з’їздів, конференцій і пленумів ЦК 1898–1971.* Москва : Политиздат, 1981. Т.9: 1966–1968. С. 132–141.
255. Про заходи по виконанню постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 10.07.1984 р. № 281 «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» : Наказ М-ва освіти УРСР від 08.08.1984 р. № 265. *Зб. наказів та інстр. М-ва освіти Укр. РСР*. 1985. № 2. С. 3–24.
256. Про цільову комплексну програму «Навчальна книга» Рішення колегії Міністерства народної освіти Української РСР. ЦДАВО Ф. 166 (Оп. 17, Спр. 117, Арк. 57). Київ, Україна. (19 червня 1991). 5–57.
257. Постанови КМУ від 29.07.2022 № 672 «Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників» та затвердження Положення про центри професійного розвитку педагогічних працівників
258. Про організацію курсів підготовки вчителів та перепідготовки завідувачів та директорів шкіл : Постанова Ради Народних Комісарів УРСР від 28.04.1944 р. № 410. *Навчальні плани педагогічних вузів на 1945/46 навчальний рік*. ЦДАВО України. Фонд 166. Оп. 15. Сп. 7. Арк. 55–57.
259. Про організацію при міністерстві освіти УРСР Центрального інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів народної освіти української РСР : Постанова РМ УРСР і ЦК КП України від 27.12.1952 р. № 4249. *ЦДАВО України*. Фонд 166. Оп. 15. Сп. 1070. Арк. 165–166.
260. Про організацію районних і міських методичних кабінетів : Наказ МО УРСР № 226 від 19.10.1967 р. Київ : МО УРСР. 1967. 3 с.
261. Про освіту : Закон України 1991 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text (дата звернення: 15.08.2020).
262. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017.
263. Про повну загальну середню освіту : Закон України. Київ, 2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 20.10.2021).
264. Про стан і заходи до поліпшення викладання педагогіки і психології в педагогічних інститутах республіки : Постанова колегії МО УРСР від 19.03.1966 р. *Навчальні плани педагогічних вузів на 1945/46 навчальний рік. ЦДАВО України*. Фонд 166. Оп. 15. Сп. 5550. Арк. 162.
265. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934 (дата звернення: 03.03.2020).
266. Про схвалення Концепції розвитку системи підвищення кваліфікації працівників на період до 2010 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 20.03.2006 р. № 158-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/158-2006-р#Text (дата звернення: 21.10.2021).
267. Про схвалення Концепції цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р. : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 1720-р. URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/499-2011-n (дата звернення: 18.02.2021).
268. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів. Київ : ДАККО, 1998. 144 с.
269. Протасова Н. Г. Інформація в роботі методиста. *Рідна школа*. 1996. № 4. С. 73–75.
270. Протасова Н. Г. Теоретичні знання в змісті післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта керівних і педагогічних кадрів: проблеми розвитку* : матер. звітної наук. конф. 2–3 листопада 1995 р. Київ, 1996. С. 36–40.
271. Протасова Н. Г. Теоретичні основи освіти систем і технологій. *Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства* : матер. звітної наук. конф. 1–2 квітня 1999 р. Київ : УІПККО, 1999. С. 10–18.
272. Пуховська Л. П. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 97–106.
273. Пуцов В. І., Старченко К. М., Литвиненко Г. М. Сучасний розвиток районних (міських) методичних кабінетів. *Шкільний світ*. 2008. № 23. С. 4–6.
274. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. Москва : Когито-центр, 2002. 396 с.
275. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 1999. 142 с.
276. Радул В., Кравцов В., Михайліченко М. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. Кіровоград : поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД», 2007. 252 с.
277. Радченко А. Моніторинг професійної педагогічної компетентності вчителя. *Управління школою.* 2005. № 35–36. С. 4.
278. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 496 с.
279. Ротар В. Професійна компетентність майбутніх спеціалістів: теоретичний аспект. *Вища школа*. 2014. № 6. С. 22–23.
280. Рубінштейн С. Проблеми психології. Москва, 1973. С. 383.
281. Руссол В. Особистість педагога – вектор змін. *Післядипломна освіта*. 2003. № 3. С. 56–61.
282. Савченко О. та ін. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : колективна монографія / за заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 33–34.
283. Савченко О. П. Теорія і практика розвитку вищої педагогічної освіти України в умовах інтеграційних процесів (кінець ХХ ‒ початок ХХІ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»; Черкаський нац. унт ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2013. 500 с.
284. Сазоненко Г. Уміння вчитися – ключова компетентність неперервної освіти. *Управління освітою*. 2011. № 11. С. 9–12.
285. Санько А. М., Стрекалова Н. Б. Професійна компетентність учителя: банк тестів. Самара : Самарський університет, 2018. 46 с.
286. Саюк В. І. Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 3 (71). С. 57–61.
287. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 172 с.
288. Северина Н. Ю. Аналіз застосування компетентнісного підходу при формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. 2009. Вип. 5 (58). С. 239–243.
289. Сегеда Н. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. К. : Вид-во НПУ імені Н. П. Драгоманова, 2015.   
     432 с.
290. Сергієнко В. П. Теоретико-методичні засади освітніх вимірювань. *Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах* : монографія / за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. Київ : Педагогічна думка, 2014.   
     С. 107–119.
291. Сидоренко В. В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. *Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці*: ІІІ Регіональна науково-практична конференція. Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2017. С. 8–17.
292. Сидоренко В. В. Організаційні та науково-методичні засади реалізації технології педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ* «*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*»*.* 2014. Дод. 4 до Вип. 31. Т. ІІ (10). С. 300–306.
293. Сидоренко В. В. Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» / Керівник нової української школи : світогляднопрофесійні орієнтири : зб. наук. пр. / В. П. Андрущенко (голова), В. П. Бех (заст. голови), О. В. Алейнікова та ін. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 148–153.
294. Сідун М. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2013. 21 с.
295. Сігаєва Л. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя. 2012. URL: https://lib.iitta.gov.ua/6947/1/Формування\_професійної\_ компетентності.pdf (дата звернення: 05.05.2021).
296. Сігаєва Л. Є. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні (20–30-ті роки ХХ ст.) : монографія / за. ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Липень, 2000. 236 c.
297. Сігаєва Л. Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ–початок ХХІ ст.) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2010. 571 с.
298. Скворцова С. Загальні проблеми підготовки педагога до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2009. № 5. С. 28–34. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1144/1/Skvorcsova.pdf (дата звернення: 14.08.2021).
299. Скворцова С. Професійна компетентність вчителя початкових класів. *Початкова освіта. Методичний порадник*. 2011. Вип. 8 (56). № 32 (608). С. 9–12. URL: http://skvor.info/publications/articles/ view.html?id=132 (дата звернення: 02.07.2021).
300. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 93–94.
301. Сорочан Т. М. Концепція науково-методичної роботи в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку. *Методист*. 2013. № 2 (14).   
     С. 7–12.
302. Сорочан Т. М. Науково-методичний супровід – нова концепція розвитку професіоналізму вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наук.-методичний супровід модернізації початкової освіти* : зб. Луганськ, 2002. 236 с.
303. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 472 с.
304. Соф’янец Е. М. Професійна діагностика в системі підвищення кваліфікації. *Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних кадрів* : матер. звітної наук. конф. 5–6 березня 1998 р. Київ : УІПККО, 1998. Ч. 1. С. 43–46.
305. Соціальна реклама як чинник впливу на поведінку і вибір особистістю способу життя. URL: http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/2798 (дата звернення: 19.08.2021).
306. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : ЕксОб, 2004. 304 с.
307. Сластьонін В., Ісаєв І., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогіка : учеб. пособ. Москва : Школа-Пресс, 1997. 348 с.
308. Смит П., Бэрри К., Пулфорд А. Коммуникации стратегического маркетинга : учеб. пособ. / пер. с англ. ; под ред. Л. Ф. Никулина. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 415 с.
309. Соколова Т. В. Мотивационная сфера личности как компонент ее профессиональной направленности. *Веснiк Брэсцкага университета. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*. 2012. № 2. С. 103–112.
310. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред.   
     О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2016. – 473 с.
311. Старостіна О. В. Розвиток професійної майстерності педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації в Англії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2015.
312. Стрельніков В. Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава,   
     1995.
313. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Київ : Радянська школа, 1972. 243 с.
314. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Педагогічна газета*. 2002. № 10. С. 3–4.
315. Сущенко Т. І. Деякі умови розвитку творчої активності педагогів у процесі курсової підготовки. *Розвиток інститутів удосконалення вчителів як науково-методичних центрів*. Київ : ЦІУВ, 1990. С. 16–18.
316. Сущенко Т. І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 1. С. 23–27.
317. Сущенко Т. І. Педагогічний процес у післядипломній освіті. *Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми* : матер. Міжнар. наук. конф.   
     8–31 жовтня 1996 р. Чернівці, 1996. Т. 4. С. 39–43.
318. Сущенко Т. І. Педагогічний процес у позашкільних закладах : дис. ...   
     д-ра пед. наук : 13.00.01 / Запорізький ін-т удосконалення вчителів. Запоріжжя, 1993. 332 с.
319. Тарасова В  А. Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах пандемічної кризи. *Освіта в умовах пандемічної кризи: проблеми та перспективи :* монографія. Ополе, 2020. С. 118–124. URL:https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/09/2020\_education\_during\_pandemic\_crisis\_problems\_and\_prospects-1.pdf (дата звернення: 12.02.2021).
320. Тарасова В. А., Коробченко А. А. Педагогічна культура вчителя як основа професійного розвитку. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень :* матеріали конференцій МЦНД. Луцьк, 2020. С. 70–74. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/10.04.2020/270 (дата звернення: 12.02.2021).
321. Тарусова Л. І. Правові основи управління післядипломною освітою в Україні : дис. … канд. юрид. наук : 12.00.07. Харків, 2003. 233 с.
322. Татарченкова С., Телешов С. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность : учеб.-метод. пособ. / под ред. С. Татарченкова. Санкт-Петербург : КАРО, 2008. 160 с.
323. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и пректировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методол. семинара: авторская версия. Москва, 2004. 16 с.
324. Терентьєва Н. О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. … д-ра пед.наук : 13.00.01. Київ, 2016.
325. Тимошенко А. И., Шмонина Н. И. Повышение качества подготовки бакалавра-инженера на основе компетентностного подхода. *Проблемы социально-экономического развития Сибири: Психология, педагогика, философия*. С. 108–113. URL: http://brstu.ru/static/unit/journal\_2/docs/number1/108-113.pdf (дата звернення: 18.02.2021).
326. Типовое Положение о республиканском (АССР), краевом, областном, окружном, городском, межрайонном (зональном) институте усовершенствования учителей. *Бюллетень нормативных актов Министерства просвещения СССР.* 1985. № 12. С. 14–22.
327. Ткаченко Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2009. 23 с.
328. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2014. 21 с.
329. Український республіканський комітет професійного союзу працівників освіти вищої школи та наукових установ, 1943–195  рр.). *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (м. Київ).*Ф. 5098, 5094, 5099. Оп. 387, 447, 407.
330. Фізеші О. Й. Початкова школа Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини ХІХ – початку ХХІ ст. : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2016. 40 с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12231 (дата звернення: 23.09.2022).
331. Шапран Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології шляхом застосування особистісно орієнтованих технологій. *Рідна школа*. 2021. № 11. С. 42–45.
332. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва, 1972. URL: http://www.gumer.info/bibliotek\_Buks/ Linguist/homsk/ (дата обращения: 15.06.2021).
333. Хомский Н. Язык и мышление. Москва, 1972.196 с.
334. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.) : монографія. Москва : Педагогика, 1986. 184 с.
335. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Нар. образование.* 2003. № 2. С. 58–64.
336. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2009. № 2. С. 62.
337. Центральний інститут підвищення кваліфікації народної освіти Міністерства освіти УРСР, м. Київ, 1952–1973 рр. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (м. Київ).* Ф. 5139. Оп. 1.
338. Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України: історія та розвиток / ред. кол. : В. В. Олійник, Л. І. Даниленко та ін. Київ : Логос, 2003. 144 с.
339. Центральний інститут удосконалення вчителів Міністерства освіти УРСР. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (м. Київ).*Ф. 5139. Оп. 1.
340. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. *Вища освіта Україна*. 2006. № 2. C. 84–88.
341. Чепурна Н. М. Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (1970–2004 рр.) :   
     дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 183 с.
342. Чернишов О. І. Науково-методичний супровід експериментально-дослідницької роботи в регіоні. 2013. URL: Nsod\_2013\_2\_17.pdf (дата звернення: 10.02.2022).
343. Чернишов О. І., Чернікова Л. Г. Нові вимоги до компетентнісно спрямованого навчально-виховного процесу в єдності змістових та особистісних аспектів: 2006–2007 навчальний рік. *Педагогічна скарбниця Донеччини*. 2006. № 1. С. 2–4.
344. Чопик Т. В. Розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2014. 23 с.
345. Чубарук О. Структура і зміст професійної компетентності вчителів філологічного профілю в системі післядипломної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2012. № 2. С. 16–21.
346. Шацкий С. Т. Курсы как организующая сила в педагогическом деле : избр. ред. соч. : в 4 т. Москва : Просвещение, 1964. Т. 2. С. 142–158.
347. Шевчук Л. А. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : автореф.дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2001. 22 с.
348. Шпортун О. М., Матохнюк Л. О. Сугестивні психотехніки як засіб формування професійної компетентності психолога. *Науковий журнал* «*Габітус». Причорноморськ.* 2020. Вип. 12. 2020. С. 89–93.
349. Шестопалюк О. В. Формування професійної компетентності викладача ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ : Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. Вип. 28. 529 с.
350. Шуляк Н. Науково-методичний супровід діяльності педагогів щодо формування у старшокласників ціннісного ставлення до людини. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 3. С. 123–133.
351. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
352. Ягупов В., Свистун В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Серія: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2007. Т. 71. С. 3–8.
353. Як підготувати і захистити дисертацію наа здобуття наукового ступеня : метод. поради. / упоряд.: Л. А. Пономаренко. 4-е вид., виправ. і допов. Київ, 2010. 80 с.
354. Argyris C. The Dynamics of Team Learning: Harmony and Rhythm in Teamwork Arrangements for Innovation. URL: The Dynamics of Team Learning: Harmony and Rhythm in Teamwork Arrangements for Innovation (hbs.edu) (date of request:12.08.2021).
355. Argyris D. A. Schön, Theory in Practice: Increasing Professional Effectivness. San Francisco : Jossey-Bas, 1974.
356. Bologna Process. Conference on Master-level Degrees. Helsinki, March   
     14–15, 2003. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf (date of request: 19.08.2021).
357. Cheetham G., Chivers G. Towards a holistic model of professional competence. URL: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ 03090599610119692/full/html (date of request: 13.05.2021).

# Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science URL : http://cordis.europa.eu/result/rcn/182126\_en.html (date of request: 19.08.2021).

1. Tarasova V. Council of Europe. Council Conclusions of 26 November 2009 on the Professional Development of Teachers and School Leaders. *Official Journal of the European Union*. 2009. Retrieved from https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF (date of request: 22.04.2021).
2. Day R. R. Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education. 1991. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370359.pdf (date of request: 09.10.2018).
3. Day S. Developing Teachers : The Challenge of Lifelong Learning. London : Falmer Press, 1999. 239 р.
4. Edmunds L., Stewart-Brown S. Assessing Emotional and Social Competence in Primary School and Early Years Settings: A Review of Approaches, Issues and Instruments. London : University of Oxford. URL: http://www.eriding.net/resources/fndtn/33\_the\_learning\_environment/100810\_sclark\_eyfs\_3.3\_assess\_social\_compt\_sch.pdf (date of request: 18.02.2021).
5. Epstein R. M., Epstein M. D., Hundert E.M. Defining and Assessing Professional Competence. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11779266/ (date of request: 18.02.2021).
6. Shakirova A. M., Fahrutdinova R. A., Skorobogatova A. I., Diuanova R. K. Professional competences of preschool teachers: Integrated college-university system. *Utopia y Praxis Latinoamericana*. 2020. Vol. 25 (Extra 10). P. 545–551.
7. Glatthorn A. Teacher development / ed. Anderson L. International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition). London : Pergamon Press, 1995.
8. Holmes L. Understanding professional competance : beyong the limits of functional analysis. URL: http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm (date of request: 05.08.2017).
9. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Council for Cultural   
   Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg*. Report of the Symposium (Berne, 27–30 March, 1996). Berne, 1997.
10. Johnson D., Johnson R. Learning Together and Alone. New Jersey : Prentice Hall, 1983.
11. Kane M. T. The Assessment of Professional Competence. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10119160/ (date of request: 18.04.2021).
12. King K. P. Keeping pace with technology. *Higher education*. 2003. Vol. 2. P. 46–50.
13. Len Holmes. Understanding Professional Competence: Beyond the Limits of Functional Analysis. URL: http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm (date of request: 12.05.2022).
14. Mansfield R. Functional Analysis – A Personal Approach, «Competence and Assessment» (quarterly bulletin of Employment Department’s Occupational Standards Branch). 1989. Special Issue.
15. Markham T., Larmer J., Ravitz J. Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers. 2nd ed. Oakland CA : Buck Institute for Education, 2003. 179 p.
16. Mintagirovnashakirova A., Fahrutdinova R. A., Skorobogatova A. I., Diuanova R., Professional Competences of Preschool Teachers. *Integrated College-University System Utopía y Praxis Latinoamericana*. 2020. Vol. 25. № 10. URL: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27964799052 (date of request: 04.05.2021).
17. Peters T. The Brand Called you. URL: www.fastcompany.com/magazine/10/brandyou.html (date of request: 12.09.2021).
18. Ruchen D. S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber Publishers, 2003. 206 p
19. Saettler P. The Evolution of American Educational Technology. *IALL Journal of Language Learning Technologies*. 2010. Vol. 25 (1). P. 51–53.
20. Scheerens J. Teachers’ professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers’ professional development based on the OECD’s Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourgh : Office for Official Publications of the European Union, 2010. 204 p.
21. Schön A. Educating the Riflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. Jossey-Bas, 1987.
22. Schön A. The Riflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books. New York, 1983.
23. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*. 1985. Vol. 36. № 2. 124 p.
24. Stoof A., Rob L., Martens J. G., Stoof А. What is competence? Constructivist approach as a way out of the confusion. *Оpen university of the netherlands.* 2004.
25. Super D. E. A theory of vocational development. *American psychologist.* 1953. № 8 (5). P. 185–190.
26. TALIS. URL: https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf (date of request: 14.09.2021).
27. Tonne O., Varetska O., Khaustova O., Tarasova V. Organizing of Independent Cognitive Activity of Teachers in the Context of Didactics and Neuroscience. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. № 12 (2). P. 139–160. (Web of Science) URL: https://www.google.com/url?q=https://lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/article/view/4144&sa=D&source=docs&ust=1697479892406232&usg=AOvVaw27JMvQOjVfF-KXLLOFBTXT (date of request: 14.09.2021).
28. The New Oxford American Dictionary / ed. by E. Jewel, F. Abate. New York : Oxford : Oxford University Press, 2001.
29. Training Agency Development of Assessable Standards for National Certification: Guidance Note 3. The Definition of Competence and Performance Criteria, Sheffield, Training Agency, 1988.
30. TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) і загальними компетентностями та прикладами стандартів. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu (date of request: 17.05.2021).
31. Vleuten C. P. M. Van Der, Schuwirth L. W. T. Assessing professional competence: from methods to programmes. URL: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2929.2005.02094.x/abstract (date of request: 17.05.2021).
32. Walters M. A Guide to Supervisory Training. London : Hotel and Catering Industry Training Board, 1979.
33. Weber К. The pedagogues’ competencies: professional learning between past experience and future orientations. *Experience and discourse: theorising professions and subjectivity*. Frederiksberg : Roskilde University, 2001. P. 123–139.

# РОЗДІЛ 2

# ЗМІСТ І ПРОЦЕСУАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНОМУ ДОРОБКУ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

## 2.1. Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності вчителів

Дотримуючись логіки дослідження, необхідно розглянути зміст поняття «науково-методичний супровід». Зауважимо, що в науковий, науково-методичний обіг спочатку введено такі поняття, як «методична робота», «науково-методична робота», «методичне / науково-методичне забезпечення», пізніше – «методична / науково-методична підтримка», «методичний / науково-методичний супровід». Крім цього, визначення, уточнення, оновлення змісту означених понять відбувалося впродовж трьох етапів у межах визначеного часового періоду нашого дослідження. Зупинимося більш детально.

Визначення поняття «методична робота» викладено в державних документах, розкрито в працях науковців Ю. Бабанського (1986) [3, с. 428], С. Молчанова (1998) [46, с. 104] та ін. (І етап), І. Жерносека (2006) [24, с. 15] (ІІ етап), Л. Якубової (2016) [112, с. 339] (ІІІ етап) та ін.

Так, у дослідженнях Ю. Бабанського (1989) методичну роботу подано як цілісну систему заходів, дій, спрямованих на досягнення єдиних цілей і завдань [2, с. 379]. Дещо в іншому, діяльнісному аспекті змісту означеного поняття подавав С. Молчанов (1998), а саме як складову професійно-педагогічної (управлінської) діяльності, у межах якої створюються теоретичні продукти, що забезпечують педагогічні або управлінські дії. Предметом методичної роботи виступають не лише засоби професійно-педагогічної комунікації, а й зміст навчання (навчальні матеріали) [46, с. 134].

У 2006 р. І. Жерносек у дослідженні «Організація науково-методичної роботи в школі», спираючись на праці Ю. Бабанського, поглиблює зміст поняття й розглядає методичну роботу як цілісну систему взаємопов’язаних заходів, які ґрунтуються на досягненнях психолого-педагогічної науки, ППД і спрямовані на підвищення фахової майстерності педагогів, їхнього творчого потенціалу з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу [22, с. 59].

На ІІІ етапі дефініція «методична робота» тлумачиться в листі МОН України «Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти» № 1/9-318 від 03.07.2002 як «важлива складова післядипломної педагогічної освіти, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів навчальних закладів, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу. Вона має ґрунтуватися на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки з урахуванням досвіду діяльності педагогів і конкретного аналізу результатів навчально-виховного процесу» [81, с. 5].

Іншу думку знаходимо в Т. Сорочан (2013), яка розглядала поняття «методична робота» як готовність вчителів до педагогічної діяльності, навчання та виховання учнів, вирішення педагогічних завдань, актуальних для кожного конкретного періоду розвитку суспільства [94, с. 8].

Л. Якубова (2016), з метою визначення сутності поняття методична робота соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі Л. Якубова (2016) спирається на вищевказаний лист МОН України [112, с. 339]. Авторка тлумачить методичну роботу як важливий аспект підвищення кваліфікації, який забезпечує безперервність післядипломної педагогічної освіти, взаємозв’язок і спадкоємність самоосвіти, курсової підготовки та міжкурсової роботи. Метою методичної роботи соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі Л. Якубова визначала вдосконалення професійних знань і вмінь педагогів, розвиток їхнього творчого потенціалу (спостерігаємо близькість думок із І. Жерносеком) і, нарешті, підвищення ефективності та якості педагогічного процесу [112, с. 339]. Тобто в більш пізніх працях постає такий аспект, як якість освітнього процесу.

Отже, за результатами аналізу праць Ю. Бабанського [3], І. Жерносєка [23, с. 77], С. Молчанова [46, с. 136], Т. Сорочан [93, с. 37], Л. Якубової [112, с. 338] можна виокремити такі *основні лінії* в тлумаченні змісту поняття «методична робота», як:

– спеціально організована діяльність щодо підвищення кваліфікації вчителів, підготовки до вирішення нових завдань;

– засіб проєктування педагогічних систем; розвитку педагогічної компетентності та творчості вчителя;

– механізм керування процесами розвитку в закладі освіти;

– рівень готовності вчителів до педагогічної діяльності;

– один із способів супроводу педагогічної діяльності.

Маємо зауважити, що Т. Сорочан досліджувала стан окресленого питання ще у 80-х рр. ХХ ст. Науковиця наголошувала, що в цей період професійно-педагогічна діяльність колективів закладів освіти була спрямована на пошук ідей, які б могли забезпечити розвиток закладів освіти з науковим обґрунтуванням, досягнення науки, вивчення передових освітніх технологій та впровадження їх у практику. Для цього часового періоду, на думку Т. Сорочан, характерне посилення впливу теорії та методології освіти на практику (сприяло набуттю системою нових функцій), він не обмежувався лише підвищенням рівня кваліфікації вчителів. Відтак можна констатувати зростання значущості наукового аспекту й вважати, що методична робота ще на межі ІІ та ІІІ етапів трансформувалась у науково-методичну роботу [95, с. 382]. У цьому простежується тенденція до безперервного професійного розвитку педагога протягом усього професійного життя, що обґрунтовано в першому розділі (підрозділі 1.2).

Зазначимо, що науково-методична робота – один із важливих складників у професійній діяльності вчителя, тому вивчення цього питання є актуальним і сьогодні. Розглянемо твердження щодо цього феномена, які є важливими для нашого дослідження.

Поняття «науково-методична робота» знаходимо в праці Б. Качура (2009) [28, с. 97]. На його основі Н. Любченко у дослідженні «Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти: координаційний аспект» (2013) поняття «науково-методична робота» обґрунтовує як певну професійно-педагогічну діяльність керівників шкіл, методичних служб різного рівня, науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, спрямовану на надання методичної допомоги педагогічному працівникові у поповненні, оновленні, удосконаленні професійних знань, умінь, кінцевим результатом якої є його професійна спроможність [41, с. 39].

У праці «Концепція науково-методичної роботи в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку» (2013) Т. Сорочан уточнює зміст поняття «методична робота» й визначає дефініцію «науково-методична робота», які суттєво різняться. Науковцем доведено, що в умовах сучасних освітніх цілей методична робота вчителя спрямована на вдосконалення різних методик, а науково-методична робота – на взаємодію інституцій різного рівня та суб’єктів освіти, у процесі взаємодії яких удосконалюється професіоналізм учителів. Останній розглядається як цілісне особистісне утворення, важлива ознака професійної діяльності, яка набуває системного розвитку [93, с. 37]. Поняття «науково-методична робота» подано науковцем як «система цілеспрямованих заходів, яка на основі взаємодії науки та практики забезпечує безперервний професійний розвиток педагогічних і управлінських кадрів у міжкурсовий період, а також створює передумови щодо супроводу освітніх практик та інновацій з метою досягнення більш високого рівня якості освіти» [95, с. 4].

Важливим для нашого дослідження є висновок О. Половенко й Л. Кірішко з приводу того, що ефективність науково-методичної роботи визначається рівнем науково-методичного супроводу освітнього процесу й залежить від чітко побудованого управління методичною роботою (2012) [61, с. 24], на нашу думку, також від науково-методичного забезпечення освітнього процесу. З’ясування сутності останнього важливо для розуміння відмінностей між ним і науково-методичним супроводом.

У дисертації О. Варецької «Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної освіти» (2015) знаходимо тлумачення терміна «науково-методичне забезпечення» з позиції трьох змістових складників, як-от: «забезпечення» – оптимальне функціонування навчального процесу на всіх його етапах; «наукове забезпечення» – теоретичні основи забезпечення навчального процесу засобами загальної педагогіки, дидактики, методики, теорії управління, психології, соціології та дотримання галузевих вимог; до означеного належать нормативно-правові акти в галузі освіти та науки, навчальні плани, програми, науково-методична, навчально-методична, навчальна література, наукове обґрунтування наочності, технічних засобів навчання, інформаційно-комп’ютерного забезпечення навчального процесу; «методичне забезпечення» – спрямоване на практичну реалізацію вимог наукового забезпечення, що охоплює всі аспекти – від теорії розробки до практичних методик підготовки навчальних матеріалів для конкретного навчального закладу [11, с. 248].

До основних компонентів «науково-методичного забезпечення» О. Варецька зараховує стандарти освітньої діяльності, такі як: сукупність мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу ЗВО і наукової установи, освітньо-професійні (освітньо-наукові) програми, підручники, навчальні посібники й програми з усіх дисциплін, курсів за вибором, спецкурсів, тренінгів, видів практик, інструктивно-методичні матеріали, контрольні завдання до практичних, семінарських занять, індивідуальні завдання для самостійної роботи, матеріали поточного та підсумкового контролю, методичні матеріали: для самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових, творчих робіт/проєктів. Означений перелік не є вичерпним і може бути доповнений або спрощений рішеннями кафедри, факультету, ЗВО або з ініціативи самого викладача [11, с. 250] з огляду на оновлені принципи діяльності, основні права та обов’язки ЗВО, зокрема автономії й самоврядування відповідно до нового Закону «Про вищу освіту України» (2014) [65].

Щодо змісту терміна «супровід», то воно, на думку О. Сухомлинської, є етимологічно близьким до сутності поняття «сприяння», «спільне просування» і тлумачиться як «рухатись поряд, разом з кимось, вести кудись або йти за кимось» (1998 р. – ІІ етап) [97, с. 5].

Маємо зауважити, що ще в 1997 р. у праці Г. Данилової зустрічаємо визначення терміна «науково-методичний супровід» як комплексу взаємопов’язаних цілеспрямованих дій, що спрямовані на надання допомоги педагогу у вирішенні ускладнень, які можуть виникати під час навчально-виховної роботи у школі [18, с.43]. Ця думка нам імпонує. Зауважимо, що у 2000 р. В. Головінов та В. Головінова акцентували на важливості такого чинника, як кількісний та якісний склад осіб, які здійснюють науково-методичний супровід у середовищі (просторі), часі взаємодії й застосування індивідуального підходу [16, с. 48], на що звертатиметься увага в подальшій роботі.

Переконані, що такий супровід має бути максимально орієнтованим як на розвиток учителя, так і на потреби суспільства, і передбачає, як стверджувала Т. Сорочан (2005), «професійну педагогічну діяльність щодо створення соціально-педагогічних умов для розвитку освіти» [95, с. 77] та, за словами О. Чернишова (2006), «невтручання одного суб’єкта в діяльність іншого, поки він не відчує потребу у взаємодії» [104, с. 4].

Водночас у контексті нових підходів до освіти Т. Сорочан (2005) [95, с. 352] та О. Чернишов (2006) [104, с. 3] сутність науково-методичного супроводу як нової педагогічної категорії розглядали як процес взаємодії суб’єктів щодо впровадження інновацій [94, с. 8], професійну педагогічну взаємодію суб’єктів освітньої діяльності, творчу лабораторію [95, с. 298], повноцінними умовами якої виступають добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний та професійний розвиток керівників і учасників педагогічного процесу, а результатом – якісно новий рівень освіти (Т. Сорочан, 2005; О. Чернишов, 2006) або нова якість професійної діяльності педагогів-вихователів, яка виявляється від професійної компетентності [95, с. 297].

Водночас у працях науковців зустрічаємо інформацію щодо введення в науковий обіг поняття «науково-методичний супровід» у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті (2002), тобто за третього етапу (за висновками Т. Сорочан, О. Чернишова (2006) та ін.). [93, с.39; 104]. Проте, ретельний аналіз змісту цієї доктрини доводить відсутність визначення змісту вказаного поняття. Натомість у документі акцентовано на сукупності різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів, які забезпечують допомогу педагогічним та іншим працівникам у подоланні труднощів упродовж усієї професійної діяльності [47], що відбивається в тлумаченні означеного поняття низкою науковців (Додаток К).

Із цього погляду зрозумілою є думка В. Ларіної (2008), яка характеризувала організаційний аспект науково-методичного супроводу інноваційної діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Останній, як вона вважає, не можна ототожнювати з науково-методичним забезпеченням суб’єктом діяльності школи, навчанням та консультуванням освітян або підтримкою цієї чи спільної діяльності суб’єктів супроводу та суб’єктів школи [35, с. 23]. Його варто розглядати як один з можливих засобів розвитку професійної компетентності вчителів. Це має прояв у переданні зовнішніх зворотних зв’язків суб’єктів супроводу до внутрішніх зворотних зв’язків супроводжуючих, що забезпечує розвиток в останніх рефлексивних умінь під час їхнього навчання засобів самоконтролю та самооцінки діяльності з реалізації завдань, які поставлені органами управління, і досягнення результатів.

З огляду на викладене цілком слушно В. Ларіна зауважувала про необхідність чергування організації самостійної проєктувальної діяльності суб’єктів та зовнішньої оцінки її результатів супроводу, розроблення відповідних критеріїв оцінювання, надання допомоги у плануванні інноваційної діяльності школи та оформлення її продуктів. Більше того, за появи нових тенденцій в освітньому просторі вона рекомендувала передбачити нові методи підтримки педагогів (як науково-методичний супровід), а не обмежуватися тільки діяльністю науково-методичних служб (2008).

На думку В. Муромець (2012), така постійна взаємодія педагога з іншими суб’єктами навчання зумовлена різноманіттям функцій, які виконує науково-методичний супровід діяльності педагога (на відміну від традиційних форм навчання). Учена наголошувала на його цінності й перевагах, як-от: індивідуалізація та гнучкість; використання контролювальних та корекційних процедур; урахування динаміки професійного зростання педагога й гнучке реагування на ситуації його розвитку та більшою мірою проявів потенціалу інструментального характеру; урахування динаміки розвитку як самого педагога, закладу, у якому він працює, так і системи постійної взаємодії в цілому; багатоаспектність тощо [47], що в свою чергу сприяло розвитку професійної компетентності педагогів.

З опертям на визначення науковців О. Савченко (2011) [84, с. 34], О. Чернишова (2013) [103], Т. Сорочан (2013) [95, с. 376], В. Сидоренко (2016) [87, с. 27], О. Часнікової (2018) [101], поняття *науково-методичний супровід* розглядаємо як педагогічну технологію, що забезпечує досягнення певної мети завдяки чітко визначеній послідовності дій, змісту, методів, спроєктованих на вирішення проміжних цілей і заздалегідь визначений кінцевий результат та максимальну активність слухачів в освітньому процесі відповідно до їхніх інтересів і запитів.

Такий науково-методичний супровід, на думку О. Чернишова (2013), ґрунтується «на засадах відкритої освіти, яка має ознаки складної соціальної системи з множинними шляхами розвитку, що випливають із законів синергетики» [103], тому відповідно запобігає безперервному втручанню командно-адміністративних методів, формальному впровадженню різних заходів.

У подальшому для розроблення змісту поняття «науково-методичний супровід діяльності вчителя» Н. Шуляк (2012) [109, с. 127] та В. Олійник (2017) [52, с. 361] беруть за основу визначення Г. Данилової [18, с. 42]. При цьому науковці зазначають, що такий комплекс / сукупність / послідовність дій (ідеться про педагогічну технологію) сприятиме розвитку та саморозвитку вчителя [108, с. 127], забезпечить допомогу в подоланні труднощів упродовж усієї професійної діяльності або конкретний результат [52, с. 79].

Зазначимо, що В. Сидоренко (2016) акцентувала на інноваційності такої педагогічної технології в системі післядипломної освіти, яка дає змогу подолати відірваність курсового й післякурсового періодів, що полягає у створенні мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору. У такому просторі на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, партнерства забезпечується неперервний розвиток професійної компетентності, самовдосконалення й самореалізації, засвоєння професійних ролей і функцій на рівні вітчизняних та світових стандартів [87, с. 25].

З іншого боку, Н. Макаренко (2019) та О. Папач (2019) пропонували розглядати науково-методичний супровід як певну модель на засадах компетентнісного підходу (соціального, професійного й особистісного) (Н. Макаренко, 2019) залежно від індивідуальних запитів, потреб, мотивацій кожного конкретного педагога або педагогічного колективу, його професійних можливостей [42, с. 109], моделі педагогічної взаємодії, завдяки якій відбувається розвиток професійних компетентностей усіх учасників супроводу, більш якісним стає надання освітніх послуг, набуваються нові якості в індивідуальному професійному профілі [56, с. 263].

Водночас О. Папач у праці «Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності вчителів у системі неперервної освіти» (2019) наголошувала, що разом із науково-методичною роботою науково-методичне забезпечення й науково-методичний супровід освітнього процесу є різновидами педагогічної діяльності. Перші два запроваджують учителі, методисти, консультанти, наставники на внутрішньошкільному рівні. Натомість науково-методичний супровід має ознаки зовнішнього характеру й забезпечується представниками методичних служб різного рівня. Цілком слушно, що наявність науково-методичного забезпечення дає змогу покращити методичний супровід, який здійснює сам учитель, заступник директора закладу освіти або керівник методичного об’єднання [56, с. 271]. Змістом такого супроводу є надання консультативної допомоги і підтримки вчителям щодо пошуку, вибору, проєкції, реалізації, оцінювання та корекції власної діяльності в межах виконання професійних завдань. Звісно, учитель має постійно розвивати свою професійну компетентність та отримувати відповідний супровід, наприклад, під час підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період (2019) [56, с. 268], особливо в часи реформування освіти.

Отже, на підставі аналізування поглядів науковців щодо змісту поняття «науково-методичний супровід» виявлено такі основні змістові лінії, як: вид педагогічної діяльності; сукупність різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів і комплекс взаємопов’язаних цілеспрямованих дій, заходів; педагогічна технологія, педагогічна система, інноваційна педагогічна технологія; процес взаємодії; проєктована, організована та реалізована модель педагогічної взаємодії на засадах компетентнісного, акмеологічного, діяльнісного та інших підходів.

Щодо системи післядипломної освіти, то її «науково-методичний супровід», на нашу думку, можна розглядати з позиції всіх змістових ліній. Суголосні з думкою В. Олійника (2017) про те, що головне, щоб такий супровід ефективно забезпечував допомогу в подоланні професійних утруднень упродовж усієї професійної діяльності, «неперервність освіти, залучення широкого кола фахівців, які здійснюють обмін думками, досвідом, інформацією» [52, с. 328]. Проблеми та перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови Нової української школи, а також знаходження й відпрацювання ефективних форм, методів, технологій підвищення кваліфікації в міжкурсовий період, визначення тематики тренінгів, семінарів, семінарів-практикумів, вебінарів, майстер-класів тощо.

У цьому контексті цілком слушно О. Варецька та В. Іванова (співробітники КЗ «ЗОІППО» ЗОР) зауважували про те, що в умовах сьогодення (2022) найліпшими формами науково-методичного супроводу професійних спільнот педагогічних працівників, управлінців у міжкурсовий період є творчі групи чи постійно діючі семінари із чітко визначеними учасниками, що забезпечує неперервність зростання фахової компетентності, постійний зв’язок, особливо в умовах пандемії / військового стану. Дослідники відстежили «ефективність проведених постійно діючих семінарів, які допомагають швидко реагувати на виклики сьогодення» та зробили висновок, що ОІППО, зокрема їхні методичні відділи (центри), й інші структурні підрозділи мають моделювати науково-методичний супровід у міжкурсовий період «на основі компетентнісного підходу (соціального, професійного й особистісного) залежно від потреб, запитів, мотивацій» кожного конкретного керівника й умов, у яких перебувають заклади освіти» [11, с. 234].

Розглянемо, яким чином здійснювався науково-методичний супровід професійного розвитку педагогічних працівників у визначений нашим дослідженням часовий період за основними змістовими лініями.

Отже, на *першому* *етапі* (1984–1991 рр.) відбувається посилення ролі Міністерства освіти СРСР (напочатку 1980-х рр.), утверджується єдина всесоюзна система педагогічної освіти з характерною уніфікацією змісту й форм роботи, штучним насаджуванням загальноінтернаціональної культури, ігноруванням національного. Водночас, як зазначав А. Кузьмінський, СППО в основному виконує функції періодичного відновлення й частково інформаційного оновлення кваліфікації, здобутої в системі базової педагогічної освіти [36, с. 20] (така політика зберігалася й до розпаду СРСР).

Водночас архівні джерела (постанови Центрального Комітету Комуністичної партії України і Ради Міністрів УРСР, накази, інструкції Міністерства освіти УРСР) свідчать, що питання вдосконалення, поліпшення умов роботи закладів освіти завжди було в центрі уваги. Перетворення в системи підвищення кваліфікації розпочалися з уніфікації навчальних планів, програм підготовки вчителів, які з 1961 р. постійно зазнавали змін [36, c. 133], ставали дедалі консервативнішими, що відповідало на той час ідеологічним і суспільно-політичним установкам [36, с. 135].

Тож до 1991 р. в навчальних планах курсової перепідготовки при ЦІУВ та ОІУВ тематика філософії освіти переважно зводилася до двох питань у політичній інтерпретації, передбачала вивчення загальних питань марксизму-ленінізму та політики КПРС.4

Так, згідно з листом Міністерства освіти СРСР «Про підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у 1982 році» № 23-М від 20.04.1982, від ІУВ «вимагалося посилити роботу з педагогічними кадрами» [43, с. 76], здійснювати науково-методичний супровід, включаючи в зміст системи ПК лекції, бесіди, конференції, семінари із політичних тем, як-от: обговорення праць Л. Брежнева «Малая земля», «Відродження», «Цілина»; вивчення творів К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна, документів КПРС і Радянської держави; матеріалів ХХVI з’їзду КПРС тощо. Зміст теоретичного й методичного матеріалу з підвищення професійної компетентності вчителів звужувався нав’язуванням обов’язковості «підготовки всіх категорій вчителів до подальшого поліпшення в процесі вивчення програмного матеріалу з основ наук… ідейно-політичного, патріотичного, інтернаціонального виховання учнів та їх класового загартування» [9, с. 44].

Зауважимо, що зрушення відбулися після 1991 р. (ІІ період), але питання політичної наповнюваності все ще простежувались (обов’язкові 1–2 питання в навчальних планах СПК переважно в політичній інтерпретації). Із появою роботи В. Лутая «Філософія сучасної освіти» (1996) в освітньому процесі СПК питання філософії освіти набули актуальності [40, с. 211]. Однак, означене не сприяло подоланню кризи «відірваності від школи» тематики курсової перепідготовки.

Щодо науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації вчителів вітчизняної освіти (до 1997 р., тобто на межі І і ІІ періодів), то, як зазначала Г. Данилова, він здійснювався в основному в системі державних закладів та їх окремих підрозділах, серед яких: Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти (УІПКККО – раніше ІУВ), обласні інститути післядипломної освіти (ОІППО – раніше ОІУВ), факультети підготовки і підвищення кваліфікації організаторів освіти (ФППК), районні (міські) методичні кабінети відділів освіти (РМК / ММК) [18, с. 42].

Варто зауважити, що науково-методичний супровід педагогічних працівників кінця ХХ ст. був фрагментарним із переважанням заходів з короткотривалим терміном навчання (з’їзди, конференції, наради тощо). Щодо Всеукраїнських вчительських з’їздів (І професійний учительський з’їзд відбувся 13–14 серпня 1917 р.), то їх проводили до 1990 р. Усього їх було 28, останній – за рік до розпаду СРСР [34, с. 17].

Курсову підготовку у період 1984–1991 рр., як зазначав С. Крисюк, пройшли понад 113 тисяч учителів ІV–X класів при 28 педагогічних інститутах і 9 університетах. Традиційними формами роботи були лекторії, народні університети, науково-педагогічні семінари. Упроваджувалися й нові форми роботи – факультети підвищення кваліфікації директорів, тримісячні курси кадрового резерву тощо.

Характерною особливістю цього періоду стала поглиблена підготовка вчителів-предметників, яка відбувалася на основі співпраці між закладами педагогічної (дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти) і вищої освіти, поєднання державної системи підвищення кваліфікації з громадськими формами роботи. На рівні ОІППО курсова перепідготовка відбувалася із збільшеним обсягом практичних і семінарських занять для слухачів – прихильників і послідовників передових учителів, учителів-новаторів. Актуальними також були питання теоретичного й методичного характеру, суспільно-політичної, психолого-педагогічної та науково-методичної діяльності, виховання й методики виховної роботи в школі.

У колі уваги організаторів післядипломної освіти також були специфіка та функції різноманітних форм підвищення кваліфікації, серед яких: проблемні курси – передбачали грунтовне вивчення нової складної педагогічної проблеми та знаходження шляхів її вирішення на практиці; авторські курси – допомагали в опануванні новаторського досвіду за допомогою теоретичного й практичного матеріалу; постійно діючі семінари – передбачали послідовне поглиблення знань, умінь упродовж достатньо довгого терміну роботи, що дозволяло вирішити певні педагогічні утруднення [30, с. 23].

Увагу приділяли й бібліотекам при ОІУВ, робота яких була спрямована на підвищення науково-методичної та професійної майстерності вчителів області. Серед основних функцій бібліотеки – комплектування літератури   
(підручники, газети, журнали), управління читальною залою, організація тематичних виставок, допомога у складанні бібліографічних довідок та сприяння у придбанні навчально-методичної літератури для районних педагогічних кабінетів [30, с. 23].

Наприкінці ХХ ст. спостерігалася інтенсифікація в упровадженні інформаційних технологій. При ОІППО стали створювати кабінети технічних засобів навчання (ТЗН) з першою комп’ютерною технікою. Актуальними формами ПК (за С. Крисюком) стала індивідуальна самоосвітня діяльність педагогічного працівника, яка забезпечувала цілеспрямоване, безперервне вдосконалення теоретичної й практичної підготовки для залучення його до експериментальної, дослідницької діяльності, а самостійна робота стала головною в підвищенні кваліфікації [34, с. 13].

Перевагу надавали діяльнісним формам роботи, за яких учитель ставав суб’єктом освітнього процесу. Упроваджували й нові форми науково-методичного супроводу (тренінгові, ігрові, клубні та інші), які стали доповненням до традиційних (конференції, педагогічні читання, семінари різних форм, методичні об’єднання тощо). Набули поширення конкурси методичних ідей, педагогічні фестивалі.

Зауважимо, що дослідники І. Жерносєк, С. Крисюк, А. Кузьмінський, О. Папач, Н. Протасова та інші розмежовували індивідуальну й колективну (групову) форми науково-методичного супроводу. Індивідуальними формами такого супроводу НМС вони визначали опрацювання науково-методичної літератури, нормативно-правової бази; вивчення та творчу інтерпретацію передового педагогічного, новаторського досвіду; різні етапи роботи над власним досвідом; удосконалення практичної підготовки з питань створення різноманітних завдань навчального характеру, участь у культурно-просвітницьких заходах (перегляд кінофільмів), відвідування музеїв, виставок тощо [23, с. 97; 34, с. 17; 36, с. 382; 56, с. 269; 77, с. 12]; докурсову й післякурсову підготовку, стажування, консультування, творчі звіти, наставництво й самоосвіту. У подальшому – це майстер-класи, презентації творчих доробків, індивідуальні педагогічні виставки, наприклад, «Я атестуюсь» тощо [105, с. 381].

Серед колективних форм науково-методичного супроводу, які сприяли розвитку професійної компетентності вчителів знаходимо у І. Жерносека, Т. Десятова, Н. Чепурної: методичну допомогу на рівні ШМО, ММК (РМК), оперативне, тематичне та поточне консультування, наставництво, методичне керівництво, творчі групи; семінари, семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи, виставки; диспути, дискусії, круглі столи, форуми, педагогічні читання, лекторії фахівців з викладання навчальної дисципліни, обговорення сучасних стандартів, вимог, методик і технологій, досвіду й досягнень у викладанні дисципліни; конференції з різних напрямів діяльності; конкурси фахової майстерності; навчально-педагогічні ігри (ділові, імітаційні, організаційно-діяльнісні, рольові); розроблення занять; проведення відкритих уроків, заходів, взаємовідвідування з подальшим обговоренням; апробацію підручників, експертизу й обговорення авторських освітніх програм, навчальних посібників; діяльність експериментальних майданчиків, вибір або розроблення діагностичного інструментарію навчання в галузі навчальної дисципліни, а також підготовку доповідей, виступів, рефератів тощо [19, с. 85; 24, с. 9; 102, с. 198].

На жаль, як зазначав Р. Скульський, у програмах ЦІУВ, рекомендаціях від МОН та науково-дослідних інститутів не завжди враховували регіональний компонент розвитку освіти [90, с. 7].

Варто також наголосити, що часи «перебудови» (розпочалися в СРСР в 1985 р.) привнесли в педагогіку інноваційні ідеї, форми, методики. Колективна стаття в «Учительській газеті» (18 жовтня 1986 р.) групи педагогів-новаторів «Педагогіка співробітництва» пропагувала думку про необхідність відходу від авторитарної педагогіки та руху до демократизації й гуманізації школи. Упродовж наступних двох років друкували статті та проєкти педагогів-новаторів та вчених (Ш. Амонашвілі, В. Караковський, В. Шаталов, Е. Дніпров) стосовно реформування школи на демократичних засадах. Така активна пропагандистська кампанія сприяла зміні у свідомості багатьох учителів, «педагогізації громадськості», налаштуванню батьків на конструктивну співпрацю. Новаторські ідеї активно пропагували інститути вдосконалення вчителів, які влаштовували зустрічі освітян з педагогами-новаторами, що сприяло впровадженню їхніх ідей в освітній процес і, безумовно, стало поштовхом подальшого розвитку школи новаторства.

Дієвими формами роботи з розвитку професійної компетентності вчителів у закладах освіти було узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду (далі – ППД).

Архівні звіти ОІППО свідчать [43, с. 296; 50, с. 16; 75], що з метою вдосконалення кваліфікації вчителів ХХ ст. ця форма роботи з педагогами була затребуваною й поширеною. Враховуючи здобутки шкіл ППД, було розроблено «Положення про школи передового педагогічного досвіду Української РСР», затверджене Міністерством освіти УРСР 25.02.1964. Згідно з Положенням, у школі ППД працював сталий склад учителів (5–15 осіб) упродовж 6–12 місяців, заняття проводили 1–2 рази на місяць за певним навчальним планом. З метою поширення ППД працівники ОІППО відвідували школи, акумулювали кращий педагогічний досвід, вивчали плани і щоденники вчителів, доповіді та описи досвіду, конспекти уроків, зошити та матеріали про роботу учнів тощо. Затребуваними були взаємовідвідування уроків, лекції, семінарські та практичні заняття тощо [1, с. 11−12]. Так, у 80-х рр. ХХ ст. було створено Центральну картотеку передового педагогічного досвіду, яка налічувала 400 описів кращого педагогічного досвіду (1991) [24, с. 17].

У цьому контексті доречним буде згадати про науково-методичні видання, започатковані в КЗ «ЗОІППО» ЗОР, які за різною назвою готували й оприлюднювали спочатку в друкованій, а пізніше – в електронних версіях. Посібники мали на меті висвітлювати педагогічні ідеї, проблематику, технології, результати впровадження актуального педагогічного досвіду освітян Запорізької області, узагальнені викладачами та методистами Інституту. Це «Педагогічний пошук: інформаційний анотований каталог перспективного педагогічного досвіду освітніх закладів Запорізької області» (1980–2008), «Педагогічний пошук: Антологія перспективного педагогічного досвіду закладів освіти Запорізької області» (2006–2009), «Здобутки освітян Запорізького регіону. Антологія перспективного педагогічного досвіду закладів освіти Запорізької області» (2000–2017) та «Здобутки освітян Запорізького регіону. Антологія перспективного педагогічного досвіду закладів освіти Запорізької області в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» (2018–2023).

З огляду на те, що Інститут є ровесником Запорізької області, яка створена 10.01.1939 (Постанова про ОІППО видана 17.03.1939), за весь час його існування велика кількість освітян мала можливість долучитися до педагогічних родзинок, оприлюднити власний педагогічний досвід [30].

Отже, особливістю науково-методичного супроводу вчителів першого етапу (1984–1991 рр.) стало уніфікація змісту, форм роботи у СПК, навчальних планів та програм, які зазнавали постійних змін, ставали дедалі консервативними, що відповідало на той час ідеологічним і суспільно-політичним установкам; насаджування загальноінтернаціональної культури. Теоретичний й методичний матеріал ПК звужувався до підготовки вчителів усіх категорій у вивченні програмного матеріалу з основ наук, ідейно-політичного, патріотичного, інтернаціонального виховання учнів та їхнього класового загартування, а також поглиблення підготовки вчителів-предметників, збільшення обсягу практичних і семінарських занять, упровадження інформаційних технологій.

***Другий етап (1991***–***2001)****.* Наголосимо, що найчастіше до початку 2000-х рр. застосовували традиційні форми науково-методичного супроводу педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації (лекції, семінари, конференції, консультації тощо), як зазначали Б. Гадзецький та Н. Білик «відбулося зміщення акцентів з очного навчання на керівництво самостійною пізнавальною діяльністю слухачів», стали переважати групові та альтернативні форми роботи, ігрове моделювання у СПК тощо [14, с. 37; 4, с. 432].

Однією з важливих ланок у системі підвищення кваліфікації вчителів початку ХХІ ст. на місцевому рівні залишалися районні (міські) методичні кабінети (Р(М)МК), які працювали на підставі Положення, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки «Про затвердження Положення про районний (міський) методичний кабінет» № 72 від 18.03.1997, зареєстровано в Міністерстві юстиції України від 17.04.1997 за № 142/1946, що забезпечували інформаційно-методичний супровід навчальних закладів і педагогічних працівників, їхнє консультування з проблем сучасного розвитку освіти, організації навчально-виховного процесу, досягнень психолого-педагогічних науки [64; п. 3.1, 79.1]; методичну роботу з педагогами у міжатестаційний період; самоосвітню діяльність педагогічних працівників; вивчення і впровадження у практику передових досягнень науки та передового педагогічного досвіду; розвиток дослідно-експериментальної діяльності; підготовку та видання інструктивно-методичних матеріалів.

Разом з тим, виконання / підміна контролювальних (непритаманних) функцій, що дублювало інспекторську діяльність без надання методичної допомоги вчителям, призвело до негативних наслідків та реорганізації методичних кабінетів у подальшому (2019).

Деякі форми роботи методиста з навчальної дисципліни РМК стосовно моделювання в системі освіти [55, с. 42], системи науково-методичної діяльності вчителя, цінність яких і дотепер залишається актуальною, розкрили Є. Павлютенков (2008) [55, с. 101] та Н. Перцова (2014) [57, с. 32]. Розглянемо більш детально, зокрема, колективні форми роботи, як-от: педагогічні читання, теоретичні семінари-практикуми, проблемні семінари, науково-практичні конференції, творчі групи, мікро- й ініціативні групи, педагогічні студії тощо.

Отже, педагогічні читання як форма виявлення й узагальнення кращого педагогічного досвіду на різних рівнях освіти, масова форма самоосвітньої діяльності вчителів сприяє вивченню та обговоренню актуальних науково-методичних проблем, визнається своєрідним підбиттям підсумків роботи колективу закладу освіти над певною проблемою за певними етапами. На рівень мотивації колективу ЗО до творчого пошуку впливає перебіг апробації запланованих заходів на рівні методичних об’єднань, творчих засідань колективу, що відбувається перед проведенням педагогічних читань.

Теоретичний семінар-практикум – форма науково-методичного супроводу, що виникла як відповідь на потреби вчителів стосовно ознайомлення з інноваціями психолого-педагогічної науки й передового педагогічного досвіду за органічного взаємозв’язку теорії та практики.

Такі семінари в ЗО зазвичай проводили як постійно діючі з певною періодичністю впродовж навчального року в міжкурсовий період (форми: педагогічна дискусія, диспут тощо).

Проблемний семінар – групова організаційна форма науково-методичного супроводу педагогічних кадрів, які «об’єднані спільною метою, інтересами до визначених питань діяльності закладу освіти, прагненням до вдосконалення діючої практики відповідно до розвитку сучасної науки» [28, с. 59], що допомагає оптимізації системи науково-методичної роботи. На думку багатьох науковців, саме проблемний семінар є однією з найефективніших форм навчання освітян.

Науково-практична конференція – колективна форма науково-методичної діяльності, що розглядається як своєрідне підбиття підсумків роботи педагогічного колективу, форма виявлення й узагальнення найкращого ППД над актуальними науково-методичними проблемами. Характеризується тривалістю проведення, обговоренням виступів, дискутуванням. Організовується для підбиття підсумків роботи над проблемою [79], ознайомлення з результатами науково-педагогічних досліджень освітянської спільноти, поширення власного ППД, формування позитивного ставлення до досліджень у галузі психолого-педагогічних наук.

Творча /проблемна / ініціативна / профільна група – це форма залучення у творчу діяльність, організований невеликий колектив передових і найдосвідченіших працівників освіти, які на добровільних засадах поглиблено вивчають наукову педагогічну проблему, забезпечують її творче впровадження в практику [99, с. 46]. Творчі групи працювали на трьох рівнях, а саме: упровадження результатів наукових досліджень з визначеної науково-методичної проблеми, теми; вивчення та впровадження вже відомого в регіоні кращого ППД; накопичення власного ППД, певні елементи якого склалися в конкретному закладі освіти.

Педагогічна студія – нова форма групової роботи з розвитку професійної компетентності й підвищення кваліфікації, має виключно творчий характер, розвиває творче педагогічне мислення.

Короткотерміновими педагогічними об’єднаннями за результатами творчих педагогічних пошуків стали мікро- та ініціативні групи.

Мікрогрупа організовується на добровільних засадах, на основі визначеного освітнього предмету, професійно-особистісної причетності до цього колективу, взаємної симпатії, психологічної сумісності, зацікавленості певною темою тощо, є проявом самоосвітньої діяльності.

Ініціативна група – короткотривала за часом роботи, зокрема для підготовки до певного науково-методичного заходу, як-от педагогічної ради, конференції, педагогічних читань тощо. Члени групи досліджують актуальність питання, відвідують уроки, заходи, проводять бесіди з педагогічними працівниками, узагальнюють висновки та вносять пропозиції з удосконалення організаційно-методичних заходів.

Вищевказані форми і сьогодні сприяють удосконаленню самоорганізаційної роботи, виконанню завдань науково-методичного супроводу внутрішньої системи закладу освіти.

Зауважимо, що в цей період виникли й інноваційні форми, такі як тренінги, коучинги тощо. Так, тренінги як активна форма потрапили до колишнього РСРС у 90-ті рр. ХХ ст. у зв’язку з розвитком бізнесу та відкриттям філій великих транснаціональних підприємств. У цей час в Українській РСР почала формуватися національна школа тренінгу, чому сприяли вчені та практики, що працювали в Київському національному університеті ім. Т. Г. Шевченка, Інституті психології ім. Г. С. Костюка, Інституті соціальної і політичної психології й інших освітніх і науково-дослідних установах (за С. Лефтеровим).

Разом з тим коучинг, який із 80-х рр. XX ст. офіційно було визнано у світовому бізнесі, також набув поширення в Україні тільки у 90-х рр. ХХ ст.

Це і техніка, яку застосовували в певних обставинах, і метод управління, взаємодії, спосіб мислення й досягнення конкретних результатів у житті, і наука та мистецтво сприяння саморозкриттю людини чи організації; й інструментарій інтерактивного процесу підтримки окремих людей та організацій з метою максимальної допомоги в розкритті їх потенціалу, орієнтованого на здійснення позитивних змін між працівниками на підставі співробітництва та налагодження зворотного зв’язку [88, с. 301]. Попри означене, коучинг не набув такого поширення, як тренінг.

Майстер-клас – заняття з удосконалення практичної майстерності, що проводить фахівець певної галузі творчої діяльності для тих здобувачів освіти, які досягли достатнього рівня професійної компетентності в певній сфері діяльності. Такі заняття зазвичай проводили освітяни, які володіли навичками експериментально-дослідної роботи та педагогічною майстерністю, інноваційними технологіями, ефективно застосовували їх у своїй професійно-педагогічній діяльності, вміли прогнозувати результати власної діяльності, досягли якісних показників [106, с. 273].

Водночас майстер-клас як сучасна форма проведення навчального тренінгу спрямована на відпрацювання практичних навичок за різними методиками й технологіями з метою підвищення професійного рівня та обміну передовим досвідом учасників, розширення кругозору та залучення до новітніх галузей знання. Його різновид – творчий майстер-клас (розглядається як форма підвищення професійної компетентності, залучення педагогів до творчості), який проводить фахівець у певній галузі творчої діяльності для розвитку предметно-практичних та духовно-психологічних цінностей особистості [106, с. 275].

За потреби педагоги мали можливість долучитися до стажування.

Фахові конкурси, серед яких «Вчитель року», «Методист року» тощо. Щодо участі в професійних конкурсах як формі підвищення професійної компетентності, то на виконання Указу Президента України «Про Всеукраїнський конкурс “Учитель року”» № 489 від 29.06.1995, постанови Кабінету Міністрів України від 11.08.1995 № 638, починаючи від 1995 р. на базі ОІППО, зокрема й Запорізького, його щорічно стали проводити за визначеними МОН України номінаціями, що вимагало ґрунтовного науково-методичного супроводу.

Рушійною силою модернізації науково-методичного супроводу на всіх її рівнях, упровадження інновацій стало затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (наказ МОН України № 522 від 07.11.2000).

На початку 2000-х рр. виходять у світ праці щодо модульного підходу до структури освітнього процесу на КПК (виокремлення блоків, у кожному з яких логічно завершені «дози» інформації, кожен наступний блок «послідовно виходить з попереднього, відтак, і міститься у попередньому» [103]), про це писали також В. Ліфшиць (1991) [39, с. 9] та В. Пуцов (1992) [81, с. 4, с. 89, с. 183].

У 2005 р. тенденції розвитку СПК в Україні в етапи з 1970-х рр. до 2004 р. (тобто І та ІІ етапи в нашому дослідженні) сформульовано Н. Чепурною [102, с. 134]. Серед них – упровадження модульного підходу, який органічно поєднував різноманітні форми освітнього процесу; їхню спрямованість на прийняття педагогічних або управлінських рішень за допомогою стимулювання до переосмислення власного практичного досвіду; варіативність підходів до побудови структури традиційних форм освітнього процесу та варіативність змісту й форм курсової підготовки (дозволяє навчатись за відповідними варіантами навчально-тематичних планів і програм курсової підготовки); проблемно-пошукова спрямованість освітнього процесу (виявляється в загальній тенденції диференційованого навчання); урахування проблем і труднощів слухачів та вироблення в них навичок прийняття рішень у складних педагогічних ситуаціях; посилення дослідницької діяльності, оптимальне врахування потреб педагогів та реалізація принципу свободи вибору на підставі вивчення результативності курсової підготовки. Вказана робота є важливою в контексті нашого дослідження.

Отже, особливістю НМС другого етапу (1992–2001 рр.) стало застосування традиційних форм науково-методичного супроводу на рівні районних (міських) методичних кабінетів (Р(М)МК), які забезпечували інформаційно-методичний супровід, консультування, впровадження досягнень психолого-педагогічних науки, методичну роботу з педагогами, супроводжували їхню самоосвітню діяльність, впровадження у практику передових досягнень науки та передового педагогічного досвіду. Вчителі надавали перевагу колективним формам роботи (педагогічні читання, теоретичні семінари-практикуми, проблемні семінари, науково-практичні конференції, творчі групи, мікро- й ініціативні групи, педагогічні студії тощо). Наприкінці 2000-х, як наслідок технологізації освітнього процесу завпроваджувалися інноваційні форми НМС (тренінги, коучінги, майстер-класи, воркшопи тощо).

***Третій етап (2002*–*2020 рр.)****.* Суттєву роль у розвитку професійної компетентності вчителів у цей етап відіграв Проєкт «Рівний доступ до якісної освіти в Україні») між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку 05.09.2005 (Угоду ратифіковано Законом № 3255-IV від 21.12.2005) За Програмою підготовки провідних викладачів для системи післядипломної педагогічної освіти у 2007 р. пройшли навчання близько 200 викладачів СППО, зокрема шість із Запорізького. За його результатами кожний розробив навчально-методичний посібник / методичні рекомендації стосовно кола власних наукових і методичних проблем, упроваджував інновації, які опанував.

Набули подальшого розвитку й Школи новаторства. За ініціативи В. Олійника у 2011 р. створено Всеукраїнську школу новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти; розроблено і доведено до співробітників закладів післядипломної педагогічної освіти Положення про Полтавську регіональну школу новаторства (РШН) керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти (наказ ДОН Полтавської облдержадміністрації № 37 від 26.11.2012) для науково-методичного супроводу. Означене сприяло: організації шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників та центрів педагогічних інновацій у закладах освіти для розвитку педагогів-новаторів; інтеграції традиційних й інноваційних форм роботи, технологій навчання; розробленню нового покоління науково-методичних посібників і дидактичних матеріалів, а також педагогічній мобільності. Зауважимо, що це положення реалізувалося на базі закладів ППО в 14 регіонах України в межах діяльності «Консорціуму закладів післядипломної освіти в 2012/2013 навчальному році» (Всеукраїнська громадська організація «Консорціум закладів післядипломної освіти» створена відповідно до наказу Міністерства юстиції України 10.12.2010 (свідоцтво про реєстрацію № 3472 від 10.12.2010) за ініціативи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України у 2010 р.). Серед ОІППО – Вінницької, Волинської, Дніпропетровської, Донецької, Житомирської, Кіровоградської, Луганської, Миколаївської, Полтавської, Рівненської, Тернопільської, Черкаської, Чернівецької, Чернігівської областей.

Як зауважувала Н. Білик, такі школи забезпечували формування професійних компетентностей педагогічних працівників, затребуваних регіоном; розвиток суб’єктів регіонального освітнього простору як носіїв і учасників проектних ідей, які «формують суспільне регіональне замовлення на освіту і об’єднані єдиним простором життєдіяльності з притаманними йому соціокультурними і загальними освітніми цінностями» (досліджуваний період – 2015–2017 рр.) [4, с. 59].

Інструментом ефективного позиціонування творчих педагогічних спільнот у регіональній освітній системі, формою поширення ППД, вирішення завдань модернізації системи освіти, якісної зміни системи ресурсного забезпечення, управління, оновлення змісту освіти, за твердженням Н. Білик (2013), була мережева взаємодія, оскільки вона надавала змогу будувати програми реального виконання галузевих завдань: диференціацію, варіативність, інтеграцію загальної, допрофесійної та післядипломної освіти [5, с. 9].

Однією із сучасних форм поширення ППД, серед який і новаторський, в освітньому середовищі України є участь педагогів та колективів закладів освіти у представницьких заходах різного рівня, одним із таких є Міжнародні виставки «Сучасні заклади освіти» та «Інноватика в сучасній освіті», організаторами якої є компанія «Виставковий Світ» [2009] <http://surl.li/jtkre>.

Безперечно, власне робота над педагогічним досвідом стосувалася й різних питань методичної служби у виданні «Здобутки освітян Запорізького регіону. Антологія перспективного педагогічного досвіду закладів освіти Запорізької області» (2000–2017). Так, за останні роки освітянська спільнота мала можливість долучитися до таких досвідів, як: «Науково-методичний супровід професійного розвитку педагогів району в умовах модернізації освітнього простору», 2016 р. (Районний методичний кабінет комунального закладу «Освітньо-аналітичний центр» Запорізької районної ради Запорізької області), «Оновлення діяльності РМК щодо розвитку професійної компетентності педагогічних працівників», 2017 р. (Комунальна науково-методична установа «Запорізький районний методичний кабінет» Запорізької районної ради Запорізької області), «Дистанційні форми організації методичної роботи з педагогами як ефективний засіб підвищення компетентності педагогічних кадрів у міжкурсовий період», 2019 р. (Науково-методичний центр управління освіти Енергодарської міської ради Запорізької області), Науково-методичний супровід реформування освіти як пріоритетна задача методичних служб об’єднаних територіальних громад, 2019 р. (Методичний кабінет відділу освіти, молоді та спорту Гуляйпільської міської територіальної громади Гуляйпільської міської ради Запорізької області); «Реорганізація методичної служби в умовах територіальної реформи», 2020 р. (Комунальна установа «Районний методичний кабінет» Токмацької районної   
ради Запорізької області); «Центр професійного розвитку педагогічних працівників: пошук ефективних форм розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів освіти міста Бердянськ», 2021 р.   
(Комунальна установа «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Бердянської міської ради Запорізької області); «Консультаційна підтримка педагогічних працівників щодо дистанційного навчання та розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів», 2021 р. (Комунальна установа «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Гуляйпільської міської ради) та ін.

Означений етап характеризувався проникненням ІКТ у життя людей, зокрема й в освітній процес, що вимагало розвитку інформаційної компетентності. Так, у 2009 р. й науково-педагогічні працівники закладів ППО пройшли навчання за авторською програмою В. Шевченка (Український науковий центр розвитку інформаційних технологій) «Основи дидактичного проєктування електронних програмно-педагогічних засобів» (72 години). Як зазначає О. Варецька [11, с. 246], за результатами кожен науково-педагогічний працівник мав розробити власний дистанційний курс. Зокрема, у КЗ ЗОІППО ЗОР було розроблено 27 предметних курсів, 21 модуль для дистанційного навчання, як-от: Програма «Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі курсу “Початки економіки”» для вчителів початкової школи (О. Варецька), курси «Веб 2» (І. Сокол), «Інформатика в початковій школі» (О. Нікулочкіна, С. Іванісова), тренінги «Тренери з ІКТ» (Л. Чернікова), «Медіаосвіта» (С. Іванов) для всіх категорій педагогів (2009–2011). Таким чином, залучення як викладачів, так і слухачів до оволодіння інформаційними, медіатехнологіями, використання медіаконтенту в педагогічному процесі СППО та закладів освіти, створення й постійне поповнення банку педагогічних інновацій сприяло утворенню інноваційного середовища з урахуванням особливостей Запорізького регіону [11, с. 246]. Набуті в цей час компетентності стали підґрунтям для успішного впровадження дистанційної освіти в Запорізькій області взагалі та під час пандемії й війни зокрема.

Питанню НМС професійно-педагогічної самореалізації викладача/ вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій (2012) приділяли увагу О. Половенко, Л. Кірішко [60].

Дієвими формами НМС із застосуванням ІКТ І. Ніколаєску називала такі: організація науково-методичної підтримки (консультування, тьюторство, науково-методичні творчі групи, загальноінститутські семінари та круглі столи тощо) (2013) [49]; створення, функціонування й підтримка організаційних (робота ресурсних кабінетів або інформаційних центрів) і фасилітативних умов участі науково-педагогічних кадрів у різноманітних науково-методичних заходах (стажуваннях, науково-практичних конференціях, науково-методичних об’єднаннях, науково-педагогічних студіях, фестивалях педагогічних інновацій, міжінститутських телемостах тощо); надання організаційно-методичної підтримки (тьюторство); організація інформаційно-методичної та наукової забезпеченості самоосвітньої діяльності викладачів (створення кабінетів, інформаційних центрів), нова форма НМС – скайп-супровід (віддалене індивідуальне консультування або навчання із застосуванням скайпу).

З опертям на визначені Т. Сорочан (2013) [94, с. 9] функції науково-методичної роботи (розвивальну, навчальну, інформаційну, прогностичну, супроводжувальну, дослідницьку, аналітичну, узагальнювальну, експертну, фасилітативну) і напрями НМС освітніх практик та інновацій у системі освіти (забезпечення якості навчально-виховного процесу в загальній середній освіті; регіональні прикладні педагогічні дослідження; інформаційне забезпечення), науковці обґрунтували: нові підходи НМС педагогічних працівників (І. Ніколаєску, 2016) [49], серед яких організація науково-методичної підтримки, забезпечення організаційних і фасилітативних умов, участь науково-педагогічних працівників у різноманітних науково-методичних заходах, надання організаційної та інформаційно-методичної підтримки; самоосвітня діяльність викладачів; скайп-супровід (віддалене індивідуальне консультування або навчання у скайпі); одинадцять напрямів науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти взагалі (В. Сидоренко, 2016) [87, с. 24] та шість складових щодо педагогічних працівників музичного мистецтва зокрема (за Л. Кондратовою) [31].

Згадані вчені виділили напрями і складники НМС вчителів: дорадницький, предметно-методичний, інформаційно-комунікаційний, – які за змістом майже тотожні.

Серед відмінних напрямів В. Сидоренко [87, с. 27] називає супервізорський, коучинговий, соціальний, експертний, маркетинговий, моніторинговий, психолого-мотиваційний, а Л. Кондратова [31] – відмінні складники, як-от: науково-методичний, педагогічно-фасилітативний, психолого-мотиваційний. Близькими за змістом є професійно-кваліфікаційний напрям В. Сидоренко та організаційно-методичний складник Л. Кондратова.

Цінною для нашого дослідження є праця В. Сидоренко «Сучасна методична служба: нова місія, професійні ролі і функції» (2013). Авторка акцентувала на одній із цілей реформи децентралізації в Україні відповідно до комплексу змін до чинного законодавства. Йшлося про наділення місцевого самоврядування достатніми повноваженнями та ресурсами, створення об’єднаних територіальних громад тощо. Зауважимо, що комплекс заходів із реформи децентралізації, що стартував 2014 р., дістав назву «Національний проект “Децентралізація”». Як стає зрозумілим, зміна територіального устрою, децентралізація й, відповідно, утворення територіальних громад (ІІІ період) посилили цей процес та зумовили організацію ЦПРПП, що буде висвітлено в підрозділі 2.2.

У зв’язку із цим у подальших працях В. Сидоренко наголошувала на необхідності вироблення «нової моделі – освіта для стійкого розвитку» (2016) [87, с. 23] як мережевого освітнього простору, який забезпечує професійну взаємодію педагогів, роботу творчих лабораторій, створює сприятливі умови для спільних пошуків упровадження освітніх інновацій та НМС такої моделі.

Отже, науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності вчителів наприкінці ХХ століття здебільшого розглядався науковцями з огляду методичної роботи, яка була важливою складовою професійної діяльності вчителя. До наукового обігу поняття *науково-методичний супровід* введено із прийняттям Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст. (2002). Змістовне наповнення дефініції *науково-методичний супровід* розглядаємо як педагогічну технологію, що забезпечує досягнення певної мети завдяки чітко визначеній послідовності дій, змісту, методів, спроєктованих на вирішення проміжних цілей і заздалегідь визначений кінцевий результат та максимальну активність слухачів в освітньому процесі відповідно до їхніх інтересів і запитів. Означене дозволило розкрити основні особливості науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів за відповідно до етапів: на *першому (1984–1990)* – уніфікація змісту, форм роботи у системі підвищення кваліфікації, навчальних планів та програм; на *другому етапі* (1992–2001 рр.) – наближення змісту післядипломного процесу до індивідуальних освітніх потреб педагога, технологізація та комп’ютеризація освітнього процесу; на *третьому етапі* (2002–2020) – впровадження в систему підвищення кваліфікації поряд з традиційними інноваційних форм роботи, заснування школ новаторства науково-педагогічних і педагогічних працівників, центрів педагогічних інновацій запровадження професійного брендингу як технології розвитку професійної компетентності вчителів. Значної уваги набув педагогічний досвід в науково-методичних джерелах. Однак з огляду на реформування місцевого самоврядування актуалізувався НМС в умовах територіальних громад, що буде розглянуто у підрозділі 2.2.

## 2.2. Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах територіальних громад

Зміна територіальних меж, укрупнення районів та створення об’єднаних територіальних громад, реформа місцевого самоврядування й територіальної організації влади в Україні, розпочата 2014 р., мала на меті створення умов для формування ефективної й відповідальної влади, що здатна забезпечити комфортне та безпечне середовище для проживання людей по всій території України [67].

Органи місцевого самоврядування отримали повноваження та право на формування власної ефективної системи забезпечення освітніми послугами населення. Означене актуалізувало формування та розвиток державно-громадської моделі управління безперервною освітою. Така модель передбачала врахування регіональних особливостей і потреб населення в новостворених ТГ, зокрема й у системі освіти.

Основу такої моделі становили Центри професійного розвитку педагогічних працівників, які мали діяти як «швидка допомога» в професійному зростанні педагогічних працівників, здійсненні їхнього науково-методичного супроводу та підтримки в системі загальної середньої освіти, залучаючи органи місцевого самоврядування як партнерів.

До 2020 р. методичний супровід здійснювали методичні кабінети. Проте, як було зазначено в підрозділі 2.1, їх адміністративний, авторитарний характер, формалізованість, обмеження права особистості самостійно вирішувати проблеми педагогічної практики та професійного розвитку значно знижували мотивацію педагогів до неперервної освіти й не відповідали демократичним перетворенням суспільства.

Саме тому Законом України «Про повну загальну середню освіту» (абз. 2 ч. 3 ст. 52) (2020) задекларовано повноваження Громади щодо створення центрів професійного розвитку завдяки реорганізації методичних кабінетів [75].

Зупинимося більш детально на становленні методичної служби в межах хронологічного періоду нашого дослідження. Отже, на І етапі районні (міські) методичні кабінети створені наказом МОН УРСР № 216 від 19.10.1967, успадкували статус – «установа відділу народної освіти» [29, с.95]. До початку   
80-х рр. ХХ ст. МК виконували функції організувального центру з підвищення «ідейно-політичного рівня» керівних та педагогічних кадрів народної освіти.

Зміни в організації науково-методичної роботи відбулися з прийняттям Положення про методичні кабінети (1968), згідно з яким діяльність МК була спрямована на підвищення «наукової і методичної кваліфікації» працівників освіти [29, с. 362].

У цьому контексті І. Смагін зазначав, що з 80-х рр. ХХ ст. впроваджували підхід, згідно з яким учитель мав у межах методичного об’єднання здійснювати не просто методичну, а науково-методичну роботу. Це передбачало підвищення рівня професійної компетентності, участь педагога в науково-дослідній і науково-експериментальній роботі, апробацію в практиці роботи наукових надбань учених-педагогів і психологів, а науково-методичний супровід зазначеної роботи забезпечували МК та ОІППО [91].

Положення про методичні кабінети (1968) ще у 1968 р. надавало право МК набувати статусу юридичної особи з власним штампом, гербовою печаткою та кошторисом, що свідчить про перші спроби відокремити методичну службу від інспекторсько-методичної.

Положення було дійсно до 1997 р. (межа І та ІІ етапів), що свідчить про те, що в незалежній Україні шість років існувала нормативна база СРСР стосовно цього питання, що не сприяло модернізації означеної системи.

Прийняття Закону «Про освіту» у 1991 р. (початок ІІ етапу) унеможливлювало подальше функціонування МК з огляду на те, що він (Закон) не містив юридичних норм прямої дії щодо їхньої діяльності. Як наслідок, у деяких регіонах України розпочався некерований процес ліквідації методкабінетів, відновлення інспекторсько-методичної служби, наприклад, у Дніпропетровській області [73]. Ст. 19 Закону України «Про освіту» (1991) уможливлювала віднесення МК до науково-методичних установ. Означене потребувало уваги й нагального вирішення.

Зауважимо, що впродовж 1992–2004 рр. законодавча база України суттєво поповнилася законами прямої дії (Закони України «Про загальну середню освіту» (1999), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про вищу освіту» (2004)) та іншими законодавчими й нормативно-правовими актами в освітній галузі, які й сформували основні засади розвитку освіти, у тому числі функціонування методичної служби [69, с.74; 68,с.104; 72; 65].

У свою чергу, прийняття Закону України «Про державну службу» (1993) визначило зміст діяльності, статус, завдання й функції працівників органів управління освітою, завдяки чому функції методичної служби та органів управління освітою були чітко розмежовані. Відтак, методичний кабінет виступав як науково-методична установа, яка не могла бути структурним підрозділом органу управління освітою.

У подальшому, у 1997 р., наказом МОН України № 72 від 18.03.1997 затверджено нове Положення про районний (міський) методичний кабінет. Крім цього, методичні кабінети діяли відповідно до Законів України «Про загальну середню освіту» [69, с. 84], ст. 42 (1999), «Про дошкільну освіту» (2001) [68, с. 112], ст. 25, які окреслювали завдання науково-методичного забезпечення системи освіти. Більше того, за ст. 41 та 24 цих же Законів відповідно, на методичні кабінети було покладено реалізацію науково-методичного забезпечення.

З метою приведення діяльності методичних служб у відповідність до законодавства України, керуючись ст. 41 Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) [69, с. 93], наказом МОН України № 15 від 14.01.2004 в ОІППО створено структурні підрозділи з питань координації діяльності районних (міських) методичних кабінетів (центрів) і науково-методичної роботи з педагогічними кадрами (прийняття Закону збігається із початком ІІІ етапу нашого дослідження).

Згідно з п. 5.8 Примірного положення про відділ (управління) освіти виконавчого комітету міської ради (затверджено наказом МОН України № 192 від 01.04.2003) та п. 12 Типового положення про відділ освіти районної, районної у м. Києві та Севастополі державної адміністрації, затвердженого Постановою КМУ № 347 від 11.03.1999) (останній документ дублював п. 12 попереднього Положення, 1997), передбачалося, що відділи освіти мали право утворити як структурний підрозділ відділу освіти «районний методичний кабінет дошкільної, загальної середньої і позашкільної освіти», з метою «організації методичної роботи і підвищення кваліфікації педагогічних працівників» [63, с. 52].

Крім цього, за результатами спільної роботи Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України та Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України розроблено нове Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр) (затверджено наказом МОН України № 1119 від 08.12.2008) і Примірний статут районного (міського) методичного кабінету (центру) (затверджено наказом МОН України від 30.12.2008 № 1221).

Згідно з новим Положенням (2008), методичні кабінети набули статусу самостійної юридичної особи, мали трансформуватися в науково-методичну установу, сприяти інноваційному розвитку освіти, здійснювати науково-методичний супровід, підвищення кваліфікації на основі науково-пошукових та експериментальних досліджень у міжкурсовий період [43, с. 231]. Таким чином, статус МК приведено у відповідність до ст. 41 Закону України «Про загальну середню освіту» та ст. 24 Закону України «Про дошкільну освіту».

Варто зауважити, що це Положення (2008) визначало підпорядкування (засновник та ОІППО), процес реорганізації МК у науково-методичні центри, прийом на роботу й звільнення з посади керівників методичної служби.

Модернізація СПК (за визначенням О. Половенко та Л. Кірішко) спрямована на взаємодію між ОІППО та МК щодо різних напрямів діяльності для забезпечення якісного науково-методичного супроводу педагогічних працівників. Спільними напрямами діяльності дослідники О. Половенко та Л. Кірішко вважають інноваційну діяльність, науково-методичний супровід, трансформування наукових ідей, науково-методичне забезпечення діяльності експериментальних закладів освіти ЗЗСО, ЗДО, ЗПО [61, с. 21].

Так, наприклад у Запорізькій області КЗ «ЗОІППО» ЗОР щорічно видавали (видають і зараз) методичні рекомендації в трьох частинах до нового навчального року «Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області» у друкованому форматі до 2016 р. й в електронному – від 2016 р. (URL: https://zoippo.zp.ua/pages/etc/orient.html). Перша частина містила інформаційно-методичні матеріали, поради загального характеру, наприклад щодо психологічного супроводу, охорони праці й техніки безпеки, управління закладами освіти, атестації педагогічних працівників, розроблення навчальних програм, проведення конкурсів для педагогів та школярів тощо. Друга частина стосувалася методичних рекомендацій щодо викладання предметів, а третя – питань дошкільної освіти. Зокрема, для методичної служби МК (РМК), ЦПРПП за останні роки співробітниками Інституту підготовлено такі рекомендації, як: «Організація роботи методичних служб з питань інформатизації освіти у 2016–2017 навчальному році» (2016), «Управління закладами освіти в умовах об’єднаних територіальних громад» (2017), «Розвиток методичної компетентності педагогів в об’єднаних територіальних громадах: андрагогічний аспект» (2017), «Основні орієнтири діяльності методичних служб області у 2017–2018 н. р.» (2017), «Організація роботи методичних служб з питань інформатизації освіти у 2017–2018 н. р.» (2017), «Перспективний педагогічний досвід як показник розвитку професійної компетентності педагога» (2018), «Методичні служби в умовах децентралізації освіти» (2019), «Організаційні моделі розвитку психологічної служби об’єднаних територіальних громад у системі освіти області» (2019), «Організаційна робота методичних служб органів місцевого самоврядування щодо зовнішнього незалежного оцінювання» (2020), «Особливості методичної роботи в умовах дистанційного і змішаного навчання» (2020), «Про центри професійного розвитку педагогічних працівників» (2020), «Щодо створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників» (2021).

Узагальнення ППД стало можливим тільки завдяки спільній творчій продуктивній діяльності наукових, науково-педагогічних працівників КЗ «ЗОІППО» ЗОР, педагогічних працівників закладів освіти та МК. Саме на значущості такої співпраці, зокрема науково-методичних установ та ОІППО, наголошував і Г. Литвиненко (2010) [37]. Іншими словами, МК функціонували у певному освітньому середовищі та соціокультурному просторі. Уважаємо за потрібне з’ясувати сутність означених понять для подальшого викладу.

Як підсумувала О. Варецька, науковці виокремлюють такі основні змістові лінії у визначенні поняття «соціокультурний простір». Це: «1) результат діяльності утворювального й інтеграційного характеру; 2) інтегрована цілісність соціуму, культури й особистості; організоване середовище, що оточує особистість; 3) частина середовища, де панує певний педагогічно сформований образ життя, а взаємодія всіх учасників визначається найчастіше моделлю його ідеального образу (за недооцінки суб’єктивної ролі особистості); 4) динамічна мережа взаємозв’язаних педагогічних подій, що є інтегрованою умовою особистісного розвитку дитини і дорослої людини» [11, с. 36–37]. Суголосні із висновком О. Варецької щодо найбільшої продуктивності, особливо в умовах НУШ, орієнтування на співпрацю, взаємодію, активну позицію всіх суб’єктів у соціокультурному просторі. Означене уможливить створення рівних умов для здобуття якісної освіти й розвитку кожної дитини.

На основі аналізу різних тлумачень понять «середовище», «освітнє середовище», «простір», «освітній простір» О. Варецькою зроблено висновок про їхнє близьке значення, відповідно, і понять «соціокультурне середовище» та «культурно-освітнє середовище» [11, с.254].

Ідучи за Г. Литвиненком, соціокультурний, освітній простір розглядаємо як динамічну мережу взаємопов’язаних педагогічних подій, сукупність певних об’єктів, упорядковану в певний спосіб структуру, до якої авторка зараховувала й МК. Останній свого часу забезпечував науково-методичний супровід педагогічних працівників та сприяв підвищенню їхньої кваліфікації. Цілком слушно Г. Литвиненко зауважував про функціонування МК в освітньому середовищі, яке має науково-методичний характер. Таким чином, ідеться про науково-методичне середовище [81, с.4].

Формування такого середовища, на думку М. Саєнка [86, с. 253], передбачало вивчення різноманітних чинників, що впливають на процес в умовах освітнього мікросередовища району (міста), що доводить можливість здійснення моніторингових досліджень з боку фахівців МК, які не є проявом контролювальної функції.

З огляду на специфіку, науково-методичне середовище (за Г. Литвиненком) існує на чотирьох рівнях, а це: загальнодержавний (МОН України, ІІТЗО МОН України, УМО НАПН України), регіональний (регіональні органи управління освітою), районний (районні (міські – у містах без районного поділу) органи управління освітою), шкільний (для загальноосвітніх середніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів) [81, с. 6].

З метою організації й наближення науково-методичного супроводу до педагога, в цій ієрархії нас цікавить середовище районного (міського) рівня, тобто середовище методичного кабінету. Саме на рівні МК, відповідно до Положення про методичний кабінет, здійснювалася науково-методична робота із закладами освіти, відбувалася практична реалізація проєктів, ідей, рекомендацій, технологій   
тощо, забезпечувався інформаційно-методичний супровід педагогічних працівників [62].

Створення іншого – рефлексивно-інноваційного середовища М. Глазунов виокремлював як одну з функцій методичної служби, що передбачалося Положенням про районний (міський) методичний кабінет (центр) (наказ МОН України № 1119 від 08.12.2008 [15, с. 80]).

Як зазначали В. Пуцов, К. Старченко, Г. Литвиненко, у випадку, коли методичні кабінети доповнювали функції органів управління освіти, і навпаки, відділи (управління) освіти – функції методичних кабінетів, спостерігалося функціональне взаємопроникнення [81, с.4]. Науковці наголошували на тому, що за реформування системи освіти значно зросла роль методичної роботи та методичних служб. Сформована раніше мережа в цілому довгий період задовольняла потреби вчителів, але оновлення законодавчої бази, упровадження інновацій у роботі педагога потребували перезавантаження системи.

Відповідно до ст. 10 Прикінцевих та перехідних положень Закону України «Про повну загальну середню освіти» (2019) до 1 вересня 2020 р. органи місцевого самоврядування та місцевих державних адміністрацій мали забезпечити створення районних, міських (районних у містах) центрів професійного розвитку педагогічних працівників шляхом реорганізації науково-методичних (методичних) установ (центрів, кабінетів), крім закладів післядипломної освіти, та організувати і забезпечити відбір працівників до зазначених центрів на конкурсних засадах (Розділ 5, ст. 5 ЗУ «Про повну загальну середню освіту») [75].

Суголосні із думкою Н. Мельник про те, що із запровадженням Концепції «Нова українська школа» (2018) виникла необхідність модернізації науково-методичного супроводу, розвитку професійної компетентності фахівців методичних служб, оскільки посилилися роль останніх в удосконаленні професійної компетентності педагогічних працівників. Звідси загострилася потреба в цих змінах, що, на думку науковця, мало б вияв у трансформації методичних кабінетів у сервісно-методичні центри з виконанням нових сервісних функцій [45, с. 47]. Створення центрів, про які зауважувала науковець, розпочалося з перезавантаження системи науково-методичного супроводу педагогічних працівників громади.

Відповідно до листа МОН України «Про Центри професійного розвитку педагогічних працівників» № 1/9-466 від 21.08.2020 [79], Центри не могли виконувати завдання, які не передбачені Положенням [21] та реалізовувати поточні функції існуючих районних (міських) науково-методичних центрів (кабінетів). Однак, як нам вбачається, у листі висловлено припущення про те, що під час створення Центрів найбільш імовірним ризиком стане поширений намір керівництва громади зробити технічне дублювання існуючих моделей управління мережею системи освіти території в системі районних державних адміністрацій.

У свою чергу, на виконання Указу Президента України від 20.09.2019 було розроблено Стратегію регіонального розвитку на 2021–2027 рр., що затверджена Постановою КМУ «Про затвердження Державної стратегії» № 695 від 05.08.2020 [89, с. 174], яка створила нові можливості для розвитку територіальних громад, в тому числі й у системі освіти.

У зв’язку із ситуацією перманентного реформування МК спостерігалася строкатість у цьому процесі на різних адміністративних територіях. Як зауважували Г. Верозубов й Т. Верозубова у методичних рекомендаціях «Про Центри професійного розвитку педагогічних працівників» [12], у 2020 р. в Запорізькій області районні (міські) науково-методичні центри (кабінети) функціонували в одному з двох статусів: як структурний підрозділ відділу (управління) освіти або як самостійна юридична особа.

Реорганізація методичних кабінетів потребувала різних управлінських рішень та заходів від органів місцевого самоврядування (місцевий орган виконавчої влади). Якщо науково-методичний центр був структурним підрозділом, засновник мав переглянути документи, на підставі яких функціонував такий підрозділ, внести до них необхідні зміни або затвердити нову структуру та штатний розпис, попередити працівників підрозділу про звільнення, адже працівники центру професійного розвитку набиралися виключно на конкурсній основі. При цьому, на підставі Закону України «Про співробітництво громад», декілька засновників могли прийняти спільне рішення про утворення центру та укласти договір про спільну діяльність або засновницький договір.

Як задекларовано в Положенні про центри професійного розвитку педагогічних працівників (2020), робота Центрів мала сприяти оновленню та розвитку системи підвищення кваліфікації педагогів у межах закладу освіти, ТГ, області та країни, а отже, перетворитися на гнучку підсистему безперервного професійного розвитку педагогічних працівників, яка здатна забезпечити якість освіти, упроваджувати нові підходи до науково-методичного супроводу педагогічних працівників, виходити за межі традиційних інституцій та ієрархій, перебувати в постійному пошуку нових можливостей для професійного розвитку, бути мобільною, діяти на засадах добровільності й власної мотивації педагогічних працівників.

Важливою для вирішення таких завдань, безумовно, стала здатність Центрів забезпечити власну конкурентоспроможність, надання якісних сервісних послуг, оскільки педагогічні працівники мають право у виборі й обслуговуванні (на умовах угоди) у будь-якого провайдера [20].

До основних завдань Центрів (відповідно до Положення) належить сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, їхня психологічна підтримка та консультування, узагальнення та поширення інформації про можливості професійного розвитку (програм підвищення кваліфікації, вебресурси тощо), координування діяльності професійних спільнот педагогів, проведення супервізії, розроблення документів, впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та інклюзивного підходів у навчанні, нових освітніх технологій, організація освітнього процесу за різними формами навчання, зокрема, з використанням технологій дистанційного навчання.

Зрозуміло, що зміни НМС завдяки реформуванню МК торкнулися всієї України, але в нашій дисертаційній роботі ми розглянемо питання створення та розвитку мережі Центрів у межах регіону на прикладі Запорізької області.

Відповідно до Законів України «Про добровільне об’єднання територіальних громад» (2015), «Про внесення змін до деяких законів України щодо визначення територій та адміністративних центрів територіальних громад» (2020); Постанови Верховної Ради України «Про утворення та ліквідацію районів» (2020), у Запорізькій області затверджено 67 територіальних громад та створено 5 районів: Бердянський, Василівський, Запорізький, Мелітопольський та Пологівський. До початку проведення децентралізації (2014) територія Запорізької області налічувала 20 районів, в яких існувало 29 місцевих рад (районна, міська та селищна ради).

На території означених районів у 2020 р. створено сім центрів професійного розвитку, зокрема по одному в Бердянському, Василівському, Запорізькому та Мелітопольському районах, як-от: комунальні установи «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Запорізької міської ради, Бердянської міської ради, Енергодарської міської ради та Мелітопольської міської ради й три – у Пологівському: комунальні установи: «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Гуляйпільської міської ради, Пологівської міської ради й Токмацької міської ради.

Порівняємо з адміністративним устроєм області до 2020 р., де діяло 24 відділи освіти, відповідно й 24 методичні кабінети, які створювали умови та забезпечували науково-методичний супровід педагогічних працівників. Очевидно, що відбулися суттєві зміни територіального устрою, й освітяни області опинилися не в рівних умовах щодо організації органами місцевого самоврядування НМС щодо їхнього професійного розвитку.

Таким чином, процеси реформування системи освіти в Україні спричинили докорінне оновлення освітніх процесів у межах територіальних громад. Розглянемо це на прикладі роботи новоствореної Комунальної установи «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Токмацької міської ради (Пологівський район) як сучасного освітнього середовища з надання сервісних послуг, психологічної підтримки й консультування педагогічних працівників громади, але для нашого дослідження важливо розкрити питання НМС саме вчителів ЗЗСО.

Охарактеризуємо основні засади створення, організації та розвитку установи. Проведена децентралізація територіальних громад оновила й доповнила мережу закладів освіти Токмацької ТГ. Станом на 01.01.2020 вона включає 30 установ, із них: 12 – заклади загальної середньої освіти, 15 – заклади дошкільної освіти,   
1 – комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Токмацької міської ради, 2 – заклади позашкільної освіти. У системі освіти працювало 486 педагогічних працівників, учнівський контингент становив 3643 учня.

Відзначимо особливості ТГ. Це переважання міської місцевості над сільською, відповідно й мережа закладів освіти (ЗЗСО та ЗДО) містила 22 заклади освіти міської місцевості та 8 – сільської. Розгалуженість мережі характеризувалася значною віддаленістю деяких ЗО від територіального центру, відсутністю на території громади ЗВО, громадських об’єднань педагогів та інших   
альтернативних установ, які б сприяли розвитку професійної компетентності й надавали освітні послуги працівникам освіти (віддаленість від обласного центру – понад 120 км, від районного – понад 75 км, від закладів вищої освіти м. Мелітополя – 65 км, м. Бердянська – 105 км, м. Запоріжжя – 120 км).

Створенню Центру передувало опитування педагогічних працівників закладів освіти Токмацької громади щодо виявлення потреби оновлення науково-методичного середовища, забезпечення науково-методичного супроводу, консультування й психологічної підтримки, адже відділ освіти не вбачав необхідності у створенні такої установи. Відтак, для виявлення мотивації педагогів до професійного розвитку та необхідності оновлення методичної служби фахівцями розроблено анкету «Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах сьогодення». В опитуванні взяли участь 137 учителів-респондентів із   
12 закладів загальної середньої освіти Токмацької міської ради, що становило 75 % опитаних від загальної кількості працюючих вчителів (Додаток Л).

Вагомими чинниками, які мотивували педагогів до ефективного навчання впродовж життя, стали внутрішня мотивація (40 %), зацікавленість власною професійною діяльністю (26,7 %), критичне ставлення до власної професійної діяльності (17 %), матеріальне стимулювання і заохочення (11,9 %). Отже, власне бажання професійного розвитку та потреба в самовдосконаленні переважали матеріальні чинники (Додаток Л).

Серед форм підвищення кваліфікації освітяни віддавали перевагу   
тренінгам, консультуванням, стажуванню (72,3 %), вебінарам, семінарам, конференціям (66,4 %), самоосвітній діяльності (62,8 %), майстер-класам (50,4 %), КПК (45,3 %).

Крім цього, 98 % опитаних зазначили, що потрібно оновлювати систему методичної роботи, наблизити НМС до потреб освітян, забезпечити функціонування певної установи.

З огляду на державні документи, зміну територіального устрою, виявлену потребу освітян в оновленні підходів НСМ, підтвердило необхідність створення центру професійного розвитку в територіальній громаді. З урахуванням зазначеного Токмацька міська рада рішенням сесії «Про створення Комунальної установи “Центр професійного розвитку” Токмацької міської ради» № 14 від 20.08.2020 створила таку комунальну установу.

Згідно з формою типового штатного розпису (затверджено наказом Міністерства фінансів України «Про затвердження документів, що застосовуються в процесі виконання бюджету» № 57 від 28.01.2002), штат комунальної установи мав налічувати 8 педагогічних працівників, серед них директор, психолог і 6 консультантів.

КУ «ЦПРПП» ТМР розпочала надавати консалтингові послуги. Нові цілі та завдання виконувалися з урахуванням принципів людиноцентризму, цілісності системи управління якістю надання сервісних послуг, постійного вдосконалення й підвищення професійної компетентності на засадах рефлексії, урахування зовнішніх впливів та індивідуальних потреб у розвитку професійної траєкторії педагогічних працівників, гнучкості й адаптивності на засадах взаємодії, партнерства, супроводу та підтримки.

Нові орієнтири діяльності консультантів ґрунтувалися на принципах добровільності, взаємодії, самостійності, досвіду, актуальності, вибору, співпраці. Задекларовані функції консультантів КУ «ЦПРПП» ТМР відрізнялися від тих, які виконували працівники МК. Вони значно розширилися відповідно до визначених компетенцій, зокрема й у питаннях науково-методичного супроводу.

Передусім, для досягнення мети професійного розвитку освітян робота розпочалася з аналізування й порівняння таких документів, як: Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврський) рівнем освіти, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», за спеціальністю 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», що затверджений і введений у дію наказом Міністерства освіти і науки України № 1460 від 21.11.2019 [99, с. 180]; Професійні стандарти за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затверджені наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736-20 від 23.12.2020 [97, с. 5]. Фахівці КУ «ЦПРПП» ТМР встановили відмінність у трудових функціях учителя, які він має виконувати в ЗЗСО, та результатах навчання, яких має досягти випускник. За результатами порівняльного аналізу встановлено суперечності між: професійними стандартами стосовно професії вчителя ЗЗСО [97, с. 5], які базуються на діяльнісному підході, та Стандартом вищої освіти [99, с .91], що втілює освітній підхід до опанування професійних компетентностей. Це дало підстави для розроблення плану роботи з молодими й малодосвідченими вчителями територіальних громад, якими опікувався КУ «ЦПРПП» ТМР. Проведена діагностика рівня розвиненості вказаних категорій педагогів допомогла уточнити тематику курсової й міжкурсової підготовки на базі закладів післядипломної освіти КЗ «ЗОІППО» ЗОР, «ЛОІППО» та визначити особливості НМС розвитку професійної компетентності (довідка про впровадження КЗ “ЗОІППО” ЗОР від 08.11.2023 № 396, Додаток Н).

Для досягнення мети роботи КУ «ЦПРПП» ТМР працівники поєднали традиційні й інноваційні форми організації роботи (описані в підрозділі 2.1 стор. 188, цієї роботи) з педагогічними кадрами, здійснювали диференційований підхід до розвитку індивідуальної освітньої траєкторії педагога, будували НМС на діагностичній основі.

Під час планування науково-методичного супроводу враховували рівень дидактичних умінь, професійного розвитку та творчості відповідно до ступеня підготовленості педагогів (довідка про впровадження «ЛОІППО» від 07.11.2023 № 165, Додаток Н).

Консультанти КУ «ЦПРПП» ТМР дотримувалися алгоритму дій виконання діагностичних функцій: прогнозували очікувані результати, які спрямовані на професійний розвиток суб’єкта, розробляли критерії та підбирали інструментарій для визначення вихідного рівня професіоналізму педагога.

Інструментарій був розрахований на можливість для педагога самостійно здійснити власну діагностику на засадах рефлексії, визначити рівень розвитку власних професійних компетентностей.

Проєктувальні функції націлювали консультанта на допомогу в розробленні проєкту, індивідуальної освітньої траєкторії / моделі професійного розвитку педагогів і надавали можливість варіювати зміст, форми, визначати послідовність опанування навчального матеріалу (довідка про впровадження КУ “ЦПРПП”ПМР від 11.10.2023 № 05).

Так, з огляду на те, що фундаментальним етапом розвитку професійної компетентності є професійна адаптація, пов’язана з практичним входженням у педагогічну професію, включенням у систему професійної діяльності, фахівцями центру розроблено й реалізовано проєкт «Розвиток професійної компетентності молодих учителів у системі роботи Центру професійного розвитку педагогічних працівників», до якого залучено фахівців з педагогічним стажем до п’яти років (молоді та малодосвідчені вчителі). Здійснено консультування, психологічну підтримку із широкого кола питань відповідно до створеної мобільної системи професійного розвитку за індивідуальною освітньою траєкторією кожного педагогічного працівника в новому освітньому середовищі, побудованому на засадах партнерства, співпраці й дорадництва, добровільності та власної мотивації до професійного зростання.

Розвиток професійної компетентності вчителів відбувався під час колективних форм роботи (семінар, тренінг, воркшоп педагогічних ідей тощо), зокрема під час семінарів з тем «Психологічне обґрунтування особистісно орієнтованого навчання», «Педагогічна імпровізація як педагогічна технологія», на яких застосовували тестову методику, що ґрунтувалася на вмінні знайти найбільш оптимальне рішення щодо виходу із ситуації, обґрунтувати його. Під час роботи молоді й малодосвідчені педагоги проявляли психолого-педагогічну культуру, уміння виявити швидкість реакції в складній ситуації, педагогічну інтуїцію, зважали всі можливі чинники, прислухалися до думки колег.

У проєктній діяльності на основі партнерської взаємодії з молодими педагогами розроблено практичне заняття «Розв’язання педагогічних ситуацій як компонент підготовки до педагогічної імпровізації» (Додаток М), відпрацьовано теоретичні та практичні вміння, набуті під час навчання в ЗВО. На цьому етапі запропоновано творчі завдання, педагогічні ситуації, ігри та тренінги.

КУ «ЦПРПП» ТМР, з метою розвитку професійнї компетентності вчителів організовано й проведено творчі конкурси, які надали можливість молодим педагогам продемонструвати власні творчі здібності та виявити рівень професійних знань, стимулювали творчу активність, самостійність у розв’язанні професійних завдань, гнучкість та оперативність мислення, змушували шукати кращі рішення для виходу з непередбачуваних педагогічних ситуацій. Конкурси проводили як між окремими педагогами, так і між закладами освіти. До видів конкурсних завдань включено: моделювання фрагменту уроку «Мікровикладання», самопрезентація і презентація предмету викладання, моделювання виховного заходу, конкурс «Майстерність педагогічної розповіді», «Аукціон педагогічних ідей», «Конкурс педагогічних талантів», рольова гра «Розв’язання педагогічної ситуації», аналізування педагогічних ситуацій і розв’язання педагогічних завдань, «Педагогічні дебати». Зазначене сприяло виявленню зацікавленості та реалізувало свободу вибору молодих фахівців. Наведемо приклад рольової гри «Розв’язання педагогічної ситуації», яка проводилася за двома сценаріями.

Процесуальні функції передбачали спроможність консультанта раціонально поєднувати різні форми розвитку професійної компетентності (семінари, тренінги, вебінари, ворк-шопи, спецкурси, флеш-курси тощо), самоосвітню діяльність педагогічного працівника й використання наявних ресурсів.

Рефлексивні функції консультанта допомагали педагогічним працівникам осмислити власні здобутки в процесі професійного розвитку, вчасно реагувати на зміни та коригувати власний план професійного розвитку.

Функції супервізії мали прояв у професійній підтримці та спостереженні за роботою педагогічних працівників щодо набуття ними певних компетентностей, наставництва, виправлення помилок, що виникали під час освітнього процесу, надання професійної допомоги спеціалісту або закладу освіти [10, с. 54] з метою професійного та особистісного розвитку, подолання власних професійних труднощів.

Під час проведення супервізії (індивідуальна та групова форма) провідна функція консультанта ґрунтувалися на взаємодії, діалозі й партнерських відносинах.

Індивідуальна форма проведення супервізії передбачала ознайомлення супервізора з результатами самооцінювання педагогічного працівника та обраними ним пріоритетами професійного розвитку, спостереження за його діяльністю, проведення наставницької бесіди, підтримку у створенні індивідуального плану професійного розвитку. Групова форма полягала в роботі супервізора з групою педагогічних працівників (5–12 осіб) для обговорення кращих практик, труднощів у професійній діяльності, пошуку та вироблення нових шляхів їх вирішення, а також можливостей для подальшого розвитку.

Під час проведення супервізії позиція консультанта ґрунтувалася на засадах партнерства, наставництва, допомоги педагогам в ухваленні рішень щодо їх професійного розвитку на основі цінностей суспільства знань.

Консультування педагогічних кадрів відбувалося в контексті підтримки, супроводу професійної діяльності з метою індивідуальної консультативної допомоги вчителю. Педагогічні працівники потребували допомоги консультантів у ситуаціях освітніх оновлень, змін у Державних стандартах, Концепціях, інноваційних технологіях, запровадженні дистанційного / змішаного навчання тощо. Зазвичай це такі ситуації невизначеності, що потребували подолання суперечностей між тимчасовою неготовністю до здійснення професійної діяльності відповідно до нових умов та вимог.

Консультанти дотримувалися етичних норм спілкування з педагогом, здійснювали аналітичну діяльність, виявляли глибоке професійне розуміння проблеми, виходили з особливостей реалізації їхніх функцій, а це – персоніфікованість консультування (робота з кожним педагогічним працівником, урахування його досвіду, цінностей, освітніх запитів та рівня професіоналізму); комплексність (поєднання кількох важливих напрямів діяльності, функцій,   
ролей).

Консультування педагогічних кадрів складалося з наступних кроків: визначення науково-методичної проблеми, її детальна характеристика; виявлення ускладнень у вирішенні проблеми; рефлексія педагогічним працівником власної позиції і спроможності у вирішенні проблеми; обговорення альтернативних варіантів розв’язання ускладнень; вибір найбільш прийнятного, ефективного способу вирішення проблеми; визначення шляхів практичної реалізації обраного варіанта; прогнозування результатів і вибір критеріїв їх оцінювання; рефлексія (консультант у роботі з педагогом через певний час повертається до обговорення результатів вирішення проблеми й підбиває підсумки) [80, с. 205].

Відповідно до визначених Положенням про центри професійного розвитку педагогічних працівників [79] компетентностей, консультанти здійснювали фасилітативну функцію в процесі взаємодії для мотивації осіб, які навчаються, спонукання їх до особистісного та творчого розвитку, успіху й самореалізації в різних видах діяльності. Для цього важливою стала наявність ґрунтовних знань консультантів із психології та закономірностей професійного розвитку, основ творчості та творчої діяльності, концепції досягнення життєвого успіху.

Опановані консультантами знання та вміння оперування основними положеннями з управління професійним розвитком різних категорій та освітнім менеджментом, знання законодавства й нормативно-правових актів, які регламентують діяльність у сфері освіти, їх лідерські якості сприяли виконанню ними функцій менеджменту (професійне управління процесом професійного розвитку педагогів, здійснення планування, організація, координація, встановлення й аналізування результатів, ведення документації та звітність).

Для управління процесом професійного розвитку здійснено персоніфікований облік педагогів, диференціацію їх за освітніми запитами, віком, стажем, атестаційними категоріями, рівнем професійного розвитку тощо, забезпечено необхідне середовище/ інфраструктуру (зручність графіка, оснащення приміщення, обладнання тощо).

До функцій експертів, які виконували консультанти, входили інноваційні процеси розвитку освітніх систем, проведення процедури експертизи, визначення стану та перспектив розвитку освітніх систем, попереднє оцінювання програм і проєктів інноваційного розвитку. Консультанти всебічно сприяли можливості стратегії професійного розвитку, надавали інформацію щодо організацій/установ, які проводять підвищення кваліфікації та розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників. Це спонукало до створення сайту комунальної установи «Центр професійного розвитку педагогічних працівників” Токмацької міської ради (http://tokmak-cprpp.zp.sch.in.ua) та його систематичного наповнення.

Модеруючи процеси освітніх заходів, тобто здійснюючи функцію групової комунікації, діалогу, консультанти-модератори організовували дискусію, дебати, круглі столи, брифінги, тим самим стимулювали до активної участі як учасників групи, так і всю групу. Вони (консультанти) узагальнювали думки учасників заходу, підводили до логічного узагальнення, спрямовували на досягнення результату.

Функції тьюторингу спрямовували консультантів на роботу з інформаційно-цифровими технологіями, способами та засобами роботи з інформацією. Тьютори допомагали педагогічним працівникам створити власний контент, вибудувати траєкторію успіху з оволодіння цифровими технологіями, здійснювали рефлексію, яка сприяла усвідомленню власних освітніх потреб, можливостей і самостійному визначенню змісту, форм і термінів навчання, перспектив професійного розвитку педагогічних працівників, побудові індивідуальної освітньої програми.

Отже, центр створив умови для професійного розвитку педагогічних працівників. Відповідно вектор професійного розвитку в системі науково-методичного супроводу суттєво змінився

Створення інформаційного простору КУ «ЦПРПП» ТМР. З огляду на пріоритетне завдання розвитку освіти громади [4, с. 60] стосовно організації єдиного інформаційного освітнього простору, можливості використання засобів цифрової освіти, які цілком відповідають соціальному замовленню щодо підвищення професійної компетентності вчителя, робота КУ «ЦПРПП» ТМР спрямована на: запровадження мережної взаємодії між професійними спільнотами педагогічних працівників, проєктними командами, творчими групами та закладами освіти, які користувалися сервісними послугами Центру, сайтів та блогів (як нових форм організації методичної роботи системи освіти громади); розширення застосування інформаційно-комунікаційних технологій, створення умов для дистанційної /змішаної форм взаємодії педагогів у віртуальній площині (вебінари, онлайн-наради, конференції тощо).

Для ефективного науково-методичного супроводу, основою якого є керована самостійна робота слухачів, широке застосування в навчанні сучасних інформаційних, комп’ютерних та телекомунікаційних технологій, дистанційних форм і методів навчання, у системі роботи КУ «ЦПРПП» ТМР використано інформаційний простір Центру.

Одним із завдань центру професійного розвитку педагогічних працівників задекларовано формування та оприлюднення на власному вебсайті бази даних програм підвищення кваліфікації та інших джерел інформації (вебресурси), необхідні для професійного розвитку педагогічних працівників. Отже, сайт центру стає сучасним освітнім середовищем, що забезпечує постійний доступ до інформації та надає можливість для безперервного професійного розвитку педагогів громади.

Індивідуальний підхід до професійного супроводу педагогічних працівників здійснювався на основі проєктів професійного розвитку. З огляду на розуміння професійного розвитку (підрозділ 1.2 с. 45), з опертям на запропонований Т. Сорочан цикл проєкту професійного розвитку (проблема – теоретичні питання – інноваційний досвід – рефлексія), результатом якого є розвиток індивідуальної професійної траєкторії вчителя, у проєктах професійного розвитку освітян Токмацької ТГ реалізувалася трирівнева структура системи безперервної освіти в міжкурсовий період: ОІППО готував, сертифікував тренерів, консультантів, експертів, тьюторів, які потім взаємодіяли з КУ «ЦПРПП» ТМР та   
закладами освіти ТГ, під час фахових зустрічей (циклові комісії, творчі групи   
тощо) безпосередньо з педагогами в процесі формування необхідних компетентностей.

Перед початком створення проєкту обов’язково відбувався діагностичний супровід професійного розвитку педагогічних працівників, який   
передбачав системне вивчення професійних запитів й особистісний рівень компетентностей.

Технологія проєкту дозволяла організувати процес навчання, за якого учасники розвинули методологічну, методичну, дидактичну, комунікативну, психологічну, правову, соціальну та фахову компетентності, досягли успіху, стали співавторами, умотивованими, зацікавленими конкретними напрямами роботи відповідно до обраної індивідуальної освітньої траєкторії на основі принципів організації науково-методичної роботи в міжкурсовий період (динамізм, варіативність, модульність, взаємодія, масовість, практичну спрямованість і результативність) та інтеракції.

Фахівці КУ «ЦПРПП» ТМР у межах повноважень допомагали учителям в узагальненні й представленні ППД. Зокрема, на основі меморандуму про співпрацю із Комунальним закладом «Таврійський навчально-виховний комплекс “Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад”» Роздольської сільської ради Василівського району Запорізької області, фахівцями КУ «ЦПРПП» ТМР надавалася консультативна, експертна допомога у створенні «Порадника щодо створення комфортного простору закладу освіти сільської місцевості: емоційний інтелект», призначеного для вчителів, педагогічних працівників ЗЗСО та інших зацікавлених осіб, які прагнули вдосконалення власної професійної майстерності.

КУ «ЦПРПП» ТМР презентував на виставках «Інноватика в сучасній освіті» за наукової підтримки КЗ «ЗОІППО» ЗОР власні напрацювання «Брендинг як умова успішної діяльності Центрів професійного розвитку педагогічних працівників в об’єднаних територіальних громад» (результат – Золота медаль та диплом учасника виставки НАПН України й МОН України у 2020 році) й «Розвиток професійної компетентності молодих учителів у системі роботи   
Центру професійного розвитку педагогічних працівників» (результат – Золота медаль і диплом учасника виставки НАПН України та МОН України у   
2021 році).

З метою науково-методичного супроводу педагогічних працівників ЗЗСО громади щодо визначення процедур, видів, форм, обсягів (тривалості), періодичності, умов підвищення кваліфікації, у тому числі механізм оплати, умови і процедуру визнання результатів підвищення кваліфікації, фахівцями Центру розроблено інформаційний довідник «Професійний розвиток учителя: нові перспективи і виклики» (2020). Довідник поширено серед закладів освіти для використання в роботі педагогічними працівниками (довідка про впровадження   
КУ «ЦПРПП» ПМР від 11.10.2023 № 05, Додаток Н).

Таким чином, НМС педагогічних працівників, який здійснював новостворений КУ «ЦПРПП» ТМР, виявився ефективним, сприяв підвищенню рівня професійної компетентності вчителів, наблизив освітні послуги безпосередньо до їхніх отримувачів, про що свідчить проведене опитування вчителів та звіт керівника, що розміщено на сайті КУ «ЦПРПП» ТМР.

Отже, поряд з позитивними змінами НМС вчителів, виявлено й проблеми, які в подальшому потребують уваги з боку держави, освітніх установ та органів місцевого самоврядування, а саме: підготовка кадрів ЦПРПП, їхнє навчання й перепідготовка, фінансування (неконкурентоспроможна заробітна плата), матеріально-технічне забезпечення освітнього середовища установи тощо.

Розбудови та оновлення потребує й освітнє середовище ЦПРПП, удосконалення матеріально-технічного забезпечення, створення педагогічної бібліотеки, оформлення доступу до фахових журналів, наукометричної бази тощо, що сприятиме розвитку професійної компетентності вчителів та забезпечить якісний науково-методичний супровід. Для цього співробітникам центру варто приділити увагу позиціонуванню освітянських послуг на ринку, тобто маркетингу, створенню власного бренду з надання зазначених послуг – брендингу, про що йтиметься в підрозділі 2.3.

## 2.3. Фаховий брендинг центру професійного розвитку педагогічних працівників

Створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників у територіальних громадах з новими функціями і завданнями, що визначені Положенням про центри професійного розвитку, сприяло розширенню меж надання сервісних послуг, організації НМС вчителів та розвитку їх професійної компетентності не лише в межах громади засновника, а й інших територій на умовах укладання цивільно-правових договорів, договорів про співпрацю з фінансуванням тощо. Відтак, виникла необхідність модифікації НМС, створення сучасного освітнього середовища, здатного задовольнити потреби замовників. Такий НМС мав би демонструвати його переваги перед заходами, які здійснюють інші провайдери освітніх послуг.

Слід відмітити, що на третьому етапі (2002–2020) нашого дослідження йдеться про застосування брендингу центром професійного розвитку, як технології просування власного бренду (освітнього продукту), що забезпечує розвиток установи та націлений на розвиток професійної компетентності вчителів. Брендинг, найчастіше використовують у рекламі, маркетингу, фінансах, а також у практиці європейських центрів професійного розвитку.

Це питання перебувало у фокусі зарубіжних та вітчизняних учених-маркетологів, таких як О. Біловодська [6, с. 113], С. Близнюк [8, с.199], Л. Тоцька [99, с. 89], Л. Шульгіної [108, с. 421], W. Kucharska [123, с. 301], а також у спільній праці D. Gioia, A. Hamilton, S. Patvardhan [117, с. 143] та ін.

Науковці розглядають: бренд як маркетинговий інструментарій підприємства (Л. Шульгіна [107, с. 41; 108, с. 422]); брендинг (І. Юник [110, с. 156], R. Abratt, N. Kleyn [113, с. 1054], S. Garas [118, с. 83], A. Mahran [118, с. 86], H. Rampersand [127], освітній брендинг (С. Кравченко [32], І. Татомир [98, с. 28]), персональний брендинг (О. Біловодська [6, с. 151], I. Shepherd [128, с. 591], Peters T. [125], S. Otto Von Dem Gentschenfelde [126, с. 70]) та ін. Результати опрацювання літератури дали можливість з’ясувати, що поняття «бренд» (марка) походить від давньоскандинавського «brandre» – «опікти», тобто ставити так зване тавро – особистий знак (бренд), яким власник худоби позначав власну продукцію, зокрема й тварин для розпізнавання серед товарів інших виробників. Крім дії «маркувати гарячим залізом, прикріпляти торговельну марку до етикетки (дієслово)», Новий Оксфордський американський словник (за редакцією Е. Джуела, Ф. Абате) тлумачить поняття «бренд» як «результат цієї дії, тобто торговельну марку, особливі товари з відміткою, зробленою гарячим залізом чи гарячим обвугленим деревом» (іменник) [119, с. 65].

Водночас Д. Огілви [51, с. 152] пропонував розглядати «бренд» як суму властивостей продукту (ім’я, упаковка, ціна, історія, репутація та спосіб рекламування), а П. Сміт – як сполучення вражень споживачів [92, с. 203]. Отже, ідеться про створення узагальнювального уявлення в людей про бренд (марку), певний товар чи послугу, компанію чи особистість (персону).

У свою чергу, поєднання всіх елементів у систему управління брендом, яка має конкретні часові та просторові характеристики, дає змогу сформувати механізм оцінювання параметрів ефективності маркетингової стратегії розвитку бренду, тобто *брендингу*. Цей процес є складним і багаторівневим. Як *напрям інноваційного маркетингу,* *брендинг* дозволяє визначати нові шляхи для створення конкурентних переваг на ринку праці; як «комплекс заходів, що здійснює підприємство й процес сприйняття товару / послуги споживачами “брендинг” використовують для оптимізації маркетингу власного бренду» [110, с. 156].

Для розуміння питання маємо розглянути тлумачення понять, пов’язаних із брендом та брендингом, зокрема «персональний бренд», «корпоративний бренд», «брендинг», «персональний/особистий брендинг», «внутрішній брендинг», «корпоративний брендинг», «персональний брендинг в освіті».

Отже, S. Otto Von Dem Gentschenfelde [126, с. 72] «персональний бренд» тлумачить як «сукупність характеристик особистості (атрибутів, цінностей, переконань тощо), представлених у диференційованому наративі та образах з метою встановлення конкурентної переваги у свідомості цільової аудиторії [126, с. 73]. У свою чергу, І. Юник [110, с. 157], посилаючись на Т. Пітерса [125], подає його як «наш образ у свідомості інших людей; як нас бачать і сприймають; все, те, що інші люди думають про нас (ідеї та асоціації, які ми викликаємо в думках про наш вигляд, поведінку тощо); наш образ, який генерує додаткову цінність і створює вигоди для нас. З іншого боку, S. Garas [118, с. 89], H. Rampersand [127], I. Shepherd [128, с. 601] стверджують про те, що цінності, персональний бренд мають бути узгодженими із цінностями корпоративного бренду, адже цінності бренду мають вирішальне значення для ефективності корпоративного бренду.

Примітним є те, що відданість бренду співробітників та репутація корпоративного бренду, за висновкамиXiong і King [130, с. 15], I. Shepherd [128, с. 604] та ін., впливають на ефективність компанії, а корпоративна соціальна відповідальність має прямий зв’язок з корпоративною та трудовою репутацією [116].

Отже, як стверджує Katryna M. Johnson (2017) [121, с. 23], організації можуть досягти стійкої конкурентної переваги за успішного розвитку персональних брендів співробітників (корпоративний бренд, відображений співробітниками).

З ефективністю корпоративного та організаційного бренду тісно пов’язанийкорпоративний брендинг. Взагалі теорія корпоративного брендингу, на думку R. Abratt, N. Kleyn [113, с. 1053], підкреслює, що працівники є центром процесу корпоративного брендингу. Таким чином, «брендинг», як обґрунтовує Л. Шульгіна [108, с. 421], визначається як стратегія позиціювання брендів, тобто комплекс заходів маркетингу, *маркетинговий інструмент* [129, с. 187]. Він є цінним активом, оскільки спонукає споживачів здійснювати покупки під впливом цілеспрямованого асоціативного сприйняття, який визначає «бренд» [113, с. 1061].

Мета брендингу, за S. Garas, A. Mahran, H. Mohamed [118, с. 90], – створення певного образу, з яким клієнти будуть ідентифікувати бренд, та зміцнення й поширення його серед споживачів. Безпосередньо процес створення брендингу спрямований на побудову іміджу конкретного бренду так, щоб він був максимально впізнаваним за вибором відповідної назви, слогана, фірмових кольорів, розроблення логотипу (трьох найпопулярніших елементів, які постійно повторюються в спілкуванні з клієнтом) та винятковими, унікальними цінностями, характеристиками. Тому мета брендингу співробітників (діяльності щодо просування бренду) полягає в підтримці цього відображення внутрішньою комунікацією, навчання для забезпечення їхнього стилю відповідно до цінностей корпоративного бренду, зазначають S. Garas, A. Mahran, H. Mohamed [118, с. 91].

Щодо *внутрішнього брендингу*, то від співробітників очікують високого рівня особистої продуктивності для створення автентичного досвіду бренду.

Зазначимо, що дефініція *«персональний брендинг»* бере своє походження зi статтi «The Brand Called You» («Бренд називається Ви», 1997) Т. Пітерса [125], одного з лiдерів серед бiзнес-експертiв свiту. За твердженням О. Біловодської [6, с. 287], яка спирається на дослідження С. Близнюка [8, с. 211] та I. Shepherd [128, с. 591], персональний брендинг – це «процес створення, позиціонування та підтримки позитивного враження про себе, заснований на унікальній комбінації індивідуальних характеристик, які сигналізують про певну обіцянку цільовій аудиторії через диференційований наратив та образи» [128, с. 593], тобто «просування персонального бренда для того, щоб дати можливість людині управляти власним іміджем» [120]. З іншого боку, це здатність «просувати себе на ринку» (I. Shepherd (2005) [128, с. 594]. Цілком слушно I. Shepherd [128, с. 595], W. Kucharska та співавтори (2017) [123, с. 303] створення особистого бренду вважають мотиватором для обміну знаннями. Останні стверджують, що працівники, які володіють знаннями, прагнуть до того, щоб їх сприймали як експертів. Отже, самоефективність і особиста репутація бренду стають дедалі важливішим для отримання фінансової вигоди та кар’єрного зростання, створення гарної репутації власного бренду з розширеним досвідом. Більше того, *персональний брендинг*розглядають як нову компетенцію в епоху мережевої економіки, яка впливає на продуктивність корпоративного бренду [128, с. 596].

Зауважимо, що питання брендингу стали досліджувати не лише в контексті маркетингу, фінансів, а й освіти як сфери надання послуг (актуалізувалося із запровадженням масової форми дистанційної освіти за пандемії Covid-19 та труднощами педагогів з опануванням технології дистанційного навчання). Так, С. Кравченко в праці «Персональний брендинг як сучасна фахова компетентність майбутнього педагога» (2022) висвітлює можливості використання брендингу під час підготовки педагогічних працівників [32]. Науковець пропонує один із шляхів вирішення окресленої проблеми, як-от створення умов для навчання теоретичних основ, стратегій та інструментів ефективного *персонального брендингу*(селфбрендингу), що забезпечить їхню успішну самопрезентацію на ринку праці та ідентифікацію в конкурентному середовищі.

Таким чином, ідеться про створення й застосування *персонального брендингу в педагогічній сфері* для формування системи знань та вмінь щодо розроблення власної стратегії розвитку професійної компетентності вчителя / професійного розвитку майбутнього / молодого/ малодосвідченого педагога, створення та просування особистого бренду для побудови успішної кар’єри та досягнення фінансової свободи. За прикладами такого брендингу науковець звертається до брендів, представлених надавачами освітніх послуг, наприклад, А. Букач ([Онлайн-портфоліо (google.com)](https://sites.google.com/view/newantone4ka/)) і О. Богданової ([Блог вчителя інформатики Богданової Ольги Олексіївни (boo75.blogspot.com)](https://boo75.blogspot.com/)), І. Іванова – розробника платформи «Уміти вчити» ([УМІТИ – Освітня платформа (umity.in.ua)](https://umity.in.ua/)) та інших достатньо успішних блогів та ютуб-каналів, створених українськими вчителями-ентузіастами здебільшого інтуїтивно, без достатніх специфічних маркетингових знань і технічного обладнання, Серед таких, на нашу думку, ресурси А. Домніч (учителя хореографії), П. Віктора (вчителя фізики), О. Халепи (вчителя біології), О. Калинич, Х. Яреми, О. Кулікова (вчителів української мови і літератури) та інших, які популярні серед учнів і студентів, досягли успіху у просуванні власного бренду і сприяють розвитку професійної компетентності педагогічних працівників. Відтак, конкуренція на віртуальному ринку освітніх послуг зростатиме, а тема брендингу в освіті буде актуалізуватися з огляду на важливість вибудови власного стилю педагогічної майстерності, можливість здобуття вищої кваліфікації, створення передумов успішної кар’єри та додаткового заробітку тощо. Отже, в умовах становлення конкурентоспроможного ринку та інтернаціоналізації процесу з надання якісних консалтингових послуг будь-яка установа (організація) має використовувати *брендинг* як метод успішної діяльності організації й донесення своїх ключових конкурентних переваг до стейкхолдерів. Саме тому виникає необхідність розроблення та обґрунтування запровадження фахового брендингу як умови успішної діяльності ЦПРПП. У цьому контексті маємо наголосити на основних функціях *особистого фахового бренду фахівця* Центру як результату особистісного брендингу. Серед таких:

– завоювання авторитету серед колег та замовників освітніх послуг як засіб зростання професійної самооцінки;

– визначення власних сильних сторін професійної компетентності   
(Soft skills), погляд з боку як відкриття нових можливостей у професійній діяльності;

– побудова власного стилю професійної діяльності та здобуття вищої кваліфікаційної категорії й педагогічного звання, проходження професійної сертифікації;

– досягнення достатньої професійної стабільності в різних соціально-економічних умовах;

– збереження особистої енергії як сходинки до кар’єрного зростання, відкриття нових професійних можливостей, переконання колег і споживачів освітніх послуг у власній професійній значущості.

Таким чином, особистий брендинг для фахівця галузі освіти відіграє важливу роль у сучасному конкурентному змаганні, особливо в умовах новостворених ТГ, допомагає будувати власний шлях самоосвітньої діяльності, самореалізуватися, стимулює розвиток професійної компетентності, дозволяє відчути себе Майстром педагогічної справи.

Застосування Стратегії (внутрішнього документу) управління і планування КУ «ЦПРПП» ТМР полягало у формулюванні й запровадженні власної маркетингової діяльності з надання сервісних послуг, у його конкретних діях щодо реалізації маркетингового інструментарію брендингу. За вказаною вище Стратегією визначили місію, цілі, завдання, напрями й функції, науково-методичний і психологічний супровід розвитку професійної компетентності педагогічних працівників ТГ, спрямовані на підвищення якості надання сервісних послуг.

Під час формування маркетингової стратегії брендингу КУ «ЦПРПП» ТМР спиралися на сучасні переваги освітніх послуг, брали до уваги національні, етнічні, територіальні, кліматичні та інші особливості, вітчизняний досвід підвищення кваліфікації та розвитку професійної компетентності фахівців. При цьому брендинг охопив усі управлінські процедури та проникав в елементи освітнього процесу, ставав частиною корпоративної культури закладу, його традицій, правил та механізмів функціонування.

З огляду на вищевикладене в роботі фахівців КУ «ЦПРПП» ТМР виокремлено *два рівні функціонування фахового брендингу* – організаційний та особистий.

Розглянемо теоретичний опис технології (як процесу) фахового брендингу вищевказаної установи, яка складалася з трьох кроків: підготовчо-теоретичного, процесуального й контрольного. Зупинимося більш детально.

*Перший крок*– *підготовчо-теоретичний:* збір, обробляння та оцінювання відповідних даних щодо освітнього середовища регіону; ресурсного потенціалу освітнього середовища громади та його можливостей; попиту на сервісні послуги; рівня конкурентоспроможності; забезпеченості кваліфікованими педагогічними кадрами, мережевої взаємодії і партнерських відносин тощо, SWOT-аналіз як метод стратегічного планування й виявлення чинників внутрішнього та зовнішнього середовища організації за чотирма категоріями: **S**trengths (сильні сторони), **W**eaknesses (слабкі сторони), **O**pportunities (можливості), **T**hreats (загрози), моделювання діяльності Центру й науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів, розроблення концептуальних засад такого супроводу.

З огляду на функції фахівців КУ «ЦПРПП» ТМР здійснено підбір кадрів, встановлено зв’язки із замовниками та надавачами освітніх послуг, створено єдине інформаційне середовище з надання сервісних послуг.

*Другий крок*– *процесуальний*: надання консалтингових послуг КУ «ЦПРПП» ТМР, зокрема:

1. Узагальнення і поширення інформації з питань професійного розвитку педагогічних працівників.

2. Координування діяльності педагогічних спільнот (творча група, медіастудія, предметні циклові комісії, динамічні групи тощо) з дослідження певної тематики, напрямів освітньої галузі.

3. Науково-методичний (навчально-методичний) супровід системи освіти, як-от:

– науково-методичне забезпечення розвитку професійної компетентності вчителів консультантами під час виконання навчальної, консультативної, коучингової, адаптаційної, експертної, модераційної, компенсаторної, фасилітативної, консалтингової функцій;

– технологічний супровід розвитку професійної компетентності педагогів (мережева взаємодія, створення блогів, сайтів, педагогічного портфоліо);

– проведення науково-методичних заходів (тренінги, семінари, майстер-клас, конференції, коуч-сесій, флеш-курсів, вебінарів тощо);

– забезпечення емоційно-психологічної підтримки педагогічним працівникам;

– консультування з питань проведення супервізії, розроблення документів закладу освіти, планування та визначення траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників; особливостей організації освітнього процесу за різними формами здобуття освіти в очному, дистанційному, змішаному форматах;

– упровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інклюзивного підходів до навчання здобувачів освіти і нових освітніх   
технологій.

*За третім кроком – контрольним –* здійснено:

– моніторинг діяльності з надання консалтингових послуг, сильних та слабких позицій установи та середовища, його функціонування за допомогою інтерв’ювання, анкетування, співбесіди з усіма стейкхолдерами;

– рефлексію;

– розроблення пропозицій з удосконалення роботи КУ «ЦПРПП» ТМР.

Зупинимося більш детально. Як зазначалося вище, після оприлюднення Постанови № 672 перед адміністрацією, органами місцевого самоврядування постали питання щодо створення центру: організаційні (розміщення, оснащення, підключення до мережі, підготовка та реєстрація Положення, проведення конкурсу на заміщення вакантних посад директора й консультанта), фінансові (затвердження кошторису), кадрові (затвердження штатного розпису) тощо.

Із самого початку виникли проблеми. По-перше, несприйняття новел щодо ліквідації ММК (01.09.2020) та створення КУ «ЦПРПП» ТМР стало причиною прояву небажання відділу освіти відмовитися від працівників МК з їхніми не притаманними функціями, що призвело до створення у структурі відділу освіти Токмацької міської ради нового структурного підрозділу «Аналітично-статистична служба» зі штатом 10,5 ставок, в якому працював увесь колишній штат МК і, по суті, виконували ті самі функції, що були у МК. Питання організації і створення середовища щодо розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, відповідно до Типового положення про Центри, передано   
КУ «ЦПРПП» ТМР.

Однак, з огляду на недостатню увагу органів місцевого самоврядування (у тому числі й відділу освіти Токмацької міської ради) до розбудови якісного освітнього середовища громади, небажання проводити реформи в системі освіти, з метою економії коштів, процес створення центру гальмувався, штатний розпис   
КУ «ЦПРПП» ТМР був затверджений у кількості двох штатних одиниць (директор і психолог). Слід зазначити, що чинна нормативно-правова база (положення, типові штатні нормативи тощо) не містить розрахунку штатних одиниць консультантів Центрів. Засновник самостійно визначає кількість штату Центру з розрахунку кількості педагогічних працівників, які працюють у закладах ЗЗСО, ЗДО, ЗПО та ІРЦ.

З урахуванням потреби в оновленні НСМ і підходів до нього фахівці   
КУ «ЦПРПП» ТМР розробили стратегію дій (містила нормативно-правову базу, мету, завдання, місію, принципи діяльності, стратегічні завдання та пріоритетні напрями діяльності за етапами впровадження, очікувані результати), дорожню карту на 2021–2023 рр. (за маршрутами: «адміністрування», «партнерство», «інформаційне середовище», «НМС», «маркетинг») та план роботи.

План роботи КУ «ЦПРПП» ТМР передбачав застосування диверсифікованої моделі професійного розвитку педагогічних працівників завдяки внутрішнім ресурсам (вертикальна диверсифікація) та залученню зовнішніх ресурсів (горизонтальна диверсифікація), що передбачалося дорожньою картою Центру на 2021–2025 рр.

*Маршрут* «*Адміністрування»* розпочався з реєстрації КУ «ЦПРПП» ТМР у Центрі надання адміністративних послуг Токмацької міської ради.

Попри те, що Положенням про центр професійного розвитку № 672 від 29.07.2020 передбачалася фінансова автономія, Центр її не отримав, а існував (існує й сьогодні) як юридична установа, але фінансово підпорядковувався відділу освіти Токмацької міської ради як головному розпоряднику коштів.

Приміщення, у якому розташовувався КУ «ЦПРПП» ТМР, було відремонтовано й обладнано майном (облаштування, забезпечення комп’ютерною технікою тощо), яке було частково передано від районного методичного кабінету Токмацької міської ради, територія якої увійшла до новоствореної Токмацької територіальної громади.

На підставі затвердженого документа «Порядок проведення конкурсу на посаду педагогічних працівників комунальної установи «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» проведено конкурси на заміщення вакантної посади директора й консультанта (психолога) центру.

З метою забезпечення норм чинного законодавства та налагодження роботи співробітниками розроблено його внутрішню документацію: три положення («Про архів КУ «ЦПРПП» ТМР», «Про роботу веб-сайту» та «Про професійні спільноти педагогічних працівників»), інструкцію з ведення ділової документації, правила внутрішнього трудового розпорядку. Також опрацьовано та оприлюднено для обговорення проєкт Стратегії розвитку центру педагогічних працівників на 2021–2025 рр. тощо.

Під час цього кроку здійснено збір та оброблення даних стосовно потенціалу освітнього середовища закладів освіти й виявлення попиту на сервісні послуги КУ «ЦПРПП» ТМР.

*Маршрут* «*Партнерство».* З огляду на одну з умов надання якісних послуг Центром, як-от налагодження тісної співпраці із закладами та установами, які працюють у системі освіти, з метою реалізації покладених на нього завдань та розбудови освітнього середовища, КУ «ЦПРПП» ТМР укладено угоду про наукове співробітництво з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, комунальним закладом «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, Управлінням ДСЯО в Запорізькій області, Мелітопольським державним педагогічним університетом імені Богдана Хмельницького та іншими установами, які у межах співпраці надавали освітні послуги з питань підвищення кваліфікації та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників (для надання науково-методичної підтримки фахівцями ЗВО та установ педагогам громади).

З метою забезпечення маркетингового інструментарію (брендингу) КУ «ЦПРПП» ТМР, в межах територіальної доступності, укладено договори про партнерство з Комунальним закладом «Таврійський навчально-виховний комплекс “Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад”» Роздольської сільської ради Василівського району Запорізької області, Комунальним закладом «Молочанська спеціалізована школа-інтернат» Запорізької обласної ради. Працівники зазначених закладів освіти були запрошені на семінари, тренінги, майстер-класи тощо, які організовували й проводили спільно з партнерами КУ «ЦПРПП» ТМР. Це сприяло формуванню позитивного іміджу (бренду) установи.

*Маршрут* «*Інформаційне середовище»*.Для ефективного інформування педагогічної спільноти, здійснення якісного науково-методичного супроводу співробітниками КУ «ЦПРПП» ТМР, створення інформаційного середовища фахівцями опрацьовано нормативну, науково-методичну базу щодо розроблення сайту та його наповнення. Сайт КУ «ЦПРПП» ТМР діє на умовах співпраці з School Champion, про що було укладено угоду.

На сьогодні Сайт КУ «ЦПРПП» ТМР – http://tokmak-cprpp.zp.sch.in.ua/ складається з восьми основних розділів, які містять відповідний контент. Педагогічні працівники мають змогу дистанційно ознайомитися з пропозиціями підвищення кваліфікації та розвитку професійної компетентності, науково-методичним забезпеченням з метою реалізації освітнього процесу, нормативно-правовою документацією, анонсами проведення професійних конкурсів та заходів, отримати психологічну підтримку за допомогою сервісу контакт центру «Допомога онлайн». Віртуальне середовище орієнтовано на педагогічних працівників та керівників закладів освіти та всіх зацікавлених сторін.

*Маршрут «НМС».*Розвиток КУ «ЦПРПП» ТМР залежав від можливості забезпечити якісні сервісні послуги, надання консультативної й психологічної підтримки педагогічним працівникам. У межах співпраці із ЗО, з урахуванням запитів педагогічних працівників територіальної громади, фахівцями планувалася й здійснювалася консультативна підтримка стосовно питань підготовки до проведення супервізії, участі у сертифікації вчителів початкових класів, атестації, розроблення шкільної документації (положення вебсайту та професійних спільнот, інструкція з діловодства тощо). Реалізовувався НМС з питань участі у   
Першому обласному конкурсі фахової майстерності «Без бар’єрів у 2021/2022 навчального року», ХІІ та ХІІІ Міжнародній виставці «Інноватика в освіті» (2020, 2021) тощо.

З метою визначення професійних утруднень освітян, здійснення науково-методичної допомоги відповідно до запитів, допомоги та підтримки педагогічних працівників, фахівцями КУ «ЦПРПП» ТМР на підставі аналізу нормативних документів (йшлося на с. 21, 162) розроблено анкету, проведено опитування вчителів (Додаток Л) та довідник вчителя з питань розвитку професійної компетентності (йшлося у підрозділі 2.2 дисертації).

Одним з напрямів роботи фахівців установи стала робота з розвитку професійної компетентності молодих та малодосвідчених вчителів.

На підставі зібраних та опрацьованих даних щодо виявлення педагогічних працівників, які нещодавно закінчили ЗВО та здобули кваліфікаційний рівень «спеціаліст»; з’ясування ресурсного потенціалу закладів освіти, у яких вони працюють, попиту на сервісні послуги молодими вчителями; можливості мережевої взаємодії, партнерських відносин тощо на підставі SWOT-аналізу розроблено концептуальні засади науково-методичного супроводу професійного розвитку молодих і малодосвідчених вчителів.

Зауважимо, що в законодавстві відсутнє чітке визначення поняття «молодий вчитель», проте методичні джерела вказують, що головним критерієм характеристики «молодого вчителя» є стаж роботи фахівця (до 3 років**)**.   
Водночас«малодосвідчений вчитель» є фахівцем зі стажем роботи до п’яти років.

Наголосимо, що С. Петрусенко в дисертації «Педагогічні умови професійного становлення молодих вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі» (2008) [58, с. 79] пов’язує визначення «молодий вчитель» із поняттям «професійне становлення», удосконалювання в рамках обраної трудової діяльності, підвищення кваліфікації, формування індивідуального стилю діяльності [58, с. 80].

У відомих періодизаціях життєвого становлення й розвитку особистості цей етап характеризується як ефективне «вживання» в професію, досягнення ідентичності особистості з професією (О. Онаць, 2006) [54, с. 21]; прагнення забезпечити в знайденому професійному полі стійку особистісну позицію (Дж. Сьюпер [129, с. 183]; С. Пілецька, 2013 [59]). В. Рибалко, спираючись на дослідження В. Мясищева, тлумачить розвиток особистості як «постійну боротьбу протилежностей» [83, с. 224], де однією зі сторін розвитку є нарощування й збагачення можливостей і потреб особистості.

Саме такі вчителі стали учасниками творчої групи, робота якої планувалася на 2 роки. Для забезпечення якісного НМС проводили, крім запланованих КУ «ЦПРПП» ТМР, спільні із партнерами наукові, навчальні й науково-методичні заходи. Під час планування й здійснення практичної діяльності нами враховано три фази адаптації молодих вчителів (за О. Шевченко): професійна дезадаптація (від перших трьох до шести місяців праці), яка характеризується гострою реакцією всіх підсистем особистості на нові вимоги й умови професійної діяльності; професійна неадаптація (від шести місяців до одного року), за якої відбувається поступове зниження психологічного напруження, формування стимулів для професійного та особистісного зростання; власне професійна адаптація (до трьох років праці), яка вирізняється досягненням внутрішньої гармонії між: «Я-особистісним» та   
«Я-професійним» педагога, вимогами й умовами педагогічної діяльності в ЗО та його власними можливостями [44; 89, с.173].

Для досягнення відповідності теоретичної і практичної підготовки молодих і малодосвідчених учителів створено освітнє середовище КУ «ЦПРПП» ТМР, яке забезпечило:

1) спостереження за молодими фахівцями, реальним перебігом освітнього процесу в ЗЗСО (за допомогою демонстрації навчальних відеозаписів або відвідування уроків у закладах освіти) та аналізування результатів діяльності;

2) використання навчального матеріалу, різноманітного за змістом та формою, що відображає багатогранність професійних завдань педагога;

3) надання можливості молодим фахівцям свободи вибору закладу освіти та врахування побажання відвідати педагогів-фахівців;

4) проведення власних уроків для колег з використанням активних форм і методів навчання (ділові ігри, мікронавчання, розв’язання проблемних педагогічних ситуацій), які ставлять молодих фахівців у позицію   
дослідників, спонукають до виявлення творчості у процесі застосування знань на практиці;

5) постійну увагу до змісту, аналізу й оцінки індивідуальних способів освітньої діяльності, що стимулює вчителя до усвідомлення не лише результату, а й процесу власної роботи;

6) розробляння й використання індивідуальних програм професійного розвитку й удосконалення професійної компетентності, які враховують етапи формування творчої компетентності, їх узгодження з внутрішньою системою розвитку освіти кожного окремого закладу загальної середньої освіти, в якому працює молодий фахівець.

Наведемо приклад рольової гри «Вирішення педагогічної ситуації», яка проводилася з молодими та малодосвідченими вчителями за двома сценаріями.

Сценарій 1. Кожен заклад (команда молодих фахівців) самостійно обирав проблемні педагогічні ситуації та інсценував їх вирішення, а потім у кульмінаційний момент припиняв демонстрацію. Команда-суперниця, обговорюючи впродовж 10 хвилин побачене, мала знайти вирішення й розіграти розв’язку ситуації;

Сценарій 2. Командам пропонували одну й ту саму проблемну ситуацію. Після 10 хвилин обміркування кожна команда демонструвала власний варіант і обґрунтовувала власні дії.

Після виконання подібних завдань відбувалися педагогічні дебати, на яких молоді вчителі аналізували допущені прорахунки з позиції педагогічної творчості, доцільність, майстерність публічної презентації, поступовість переходу до запланованої частини заняття.

Партнерство і співпраця, на яких була побудована робота КУ «ЦПРПП» ТМР, сприяла створенню умов для виявлення творчої ініціативи молодих учителів, що є суттєвою відмінністю від застарілої роботи колишніх методичних кабінетів. Виконання творчих завдань слугували виробленню аргументованих, оптимальних рішень педагогічної діяльності. Для подальшої роботи виробляли спільні бачення та очікувані результати від реалізації творчих завдань, що допомагали формуванню «м’яких» навичок, розвитку   
творчих здібностей та професійної компетентності молодих і малодосвідчених учителів.

Для рольового програвання використовували педагогічні ситуації з психолого-педагогічної літератури (Л. Вовк [13], О. Гура [17, с. 225], та ін.) ігрову діяльність. Означене сприяло залученню молодих фахівців до спрямованої педагогічної діяльності, значно прискорило й ефективно вплинуло на розвиток професійної компетентності та процес формування творчої компетентності (складника професійної). Так, гра «Оповідач по колу» орієнтована на розвиток професійного сприймання, уявлення та уяви вчителя. Ведучий починає розповідь: «Після того, як до класу після дзвінка зайшла вчителька, вона побачила…».   
Далі продовжує наступний учасник (встановлено мінімум та максимум внеску кожного – від речення до 1 хвилини розповіді). Останній учасник закінчував оповідання.

Наведемо приклади завдань.

Завдання 1. Завдання на вдосконалення мови, мовлення вчителя, інтонаційну виразність мовлення. «Ви вчитель. Учитель пояснює новий матеріал, до класу входить Сергійко, який запізнився. Ваші дії в цей момент…»

Завдання 2. Завдання на розвиток мислення, уяви.

«Складіть казку за певними картками (дістають по черзі із скриньки/капелюха тощо).

Завдання 3. Завдання на розвиток артистичних умінь.

3.1. «У класі тиша. Всі працюють. Лише одна учениця закрила зошит, поклала ручку і дивиться у вікно. Відредагуйте на цю ситуацію».

3.2. «Учителька доручає двом учням прибрати в класі. Вони відмовляються. Спроєктуйте ваші дії і програйте цю ситуацію».

Співробітниками КУ «ЦПРПП» ТМР враховано умови залучення молодих педагогів у рольові ситуації і різні вправи, а саме:

– педагогічна правдоподібність ситуацій, які використовують в запропонованих завданнях;

– доброзичлива, розкута атмосфера, що сприяє комфортній адаптації учасників, появі прагнення спробувати власні сили, проявити себе;

– необхідність педагогічно цінного і доцільного експромту з боку студентів у кожній конкретній ситуації;

– перехід від жорсткого контролю з боку викладача, раніше запланованої поведінки до повної свободи дій учасників;

– залучення всіх без винятку до активної діяльності.

Зауважимо, що виконання будь-якого завдання обов’язково аналізували, відзначали моменти, в яких учасник відійшов від наміченого плану, результати прояву творчості у вирішенні певних завдань та продуктивність. Педагоги, які не брали участі у вирішенні ситуації на практичних заняттях, ставали суддями й оцінювали дії учасників, ефективність обраного рішення, відповідність досягнутого результату завданням освітнього процесу в школі. Однією з вправ, що забезпечує формування творчої компетентності як складника професійної, є проведення багатофункціональних педагогічних ігор. У процесі формування готовності вчителів до педагогічної імпровізації КУ «ЦПРПП» ТМР реалізовано такі багатофункціональні ділові ігри, як: «Сучасний урок у початкових класах», «Особистісно орієнтовані технології навчання й виховання молодших школярів», «Системи оцінювання знань, умінь і навичок учнів початкових класів», «Педагогічна рада», «Конфлікти між суб’єктами освітнього процесу», «Засідання методичного об’єднання вчителів», «Робота педагога з неблагополучними сім’ями», «Взаємодія вчителя з адміністрацією, громадськістю», «Особливості педагогічної майстерності у роботі з учнями з особливими освітніми потребами» тощо. Використовували імітаційно-моделювальні навчальні ігри з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності, розроблені О. Медведєвою [44], як-от: «Шкільна науково-практична конференція», «Вибори директора», «Прес-конференція педагогів-новаторів», «Батьківські збори» тощо [4, с. 60].

За нашими спостереженнями, використання ігрових методів сприяло оволодінню системою знань і вмінь, що характеризують готовність до творчої діяльності, уміннями аналізу й оцінювання власних досягнень, удосконаленню мотиваційної та емоційної основи становлення готовності до цього виду педагогічної діяльності. У свою чергу, застосування дидактичних ігор як імітація професійної діяльності вчителя в ситуаціях, що моделюють освітній процес, актуалізувала позицію вчителя, який використовує весь власний теоретичний багаж знань для вирішення конкретних практичних завдань у професійній діяльності з учнями Нової української школи.

З огляду на те, що одним з органічних складників брендингу щодо розвитку професійної компетентності є педагогічний тренінг (система вправ, які сприяють засвоєнню основ педагогічної професії) [15, с. 80], у тому числі й емоційний, призначений для розвитку адекватних педагогічній діяльності емоцій і почуттів, умінь проникати і розуміти внутрішній світ учнів, стимулювати і керувати власним настроєм, молодим педагогам пропонували такі завдання: відшукати в собі почуття, яких ви не відчуваєте зараз, як-от радість, гнів, горе, відчай, байдужість, обурення тощо; виразити в педагогічно доцільній формі ці почуття в різних ситуаціях; вимовити з різними відтінками різні фрази залежно від педагогічної ситуації (типу «Добрий день!», «Будь ласка», «Ні», «Так», «Хто відсутній?», «Підійди до мене» тощо).

Крім вищесказаного, під час роботи введено дидактичну гру, мета якої – оволодіння методикою аналізу й самоаналізу педагогічної творчості. При цьому використовували індивідуальні, парні, групові та колективні форми роботи. Так, під час гри «Інтерв’ю» учасники виконували ролі директора, батьків, класовода, учня тощо. Учителі добирали питання для інтерв’ю. Члени групи самостійно вирішували, які питання треба поставити й чому. Ця гра потребувала мобілізації вольових сил, свідомості, підсвідомості, уваги, творчої уяви, уміння перевтілюватись у запропоновану роль.

Отже, за діяльнісного підходу молоді вчителі оволоділи знаннями і вміннями, на яких ґрунтується підготовка до педагогічної діяльності, формування професійної компетентності.

Крім цього, фахівці КУ «ЦПРПП» ТМР практикували ознайомлення молодих та малодосвідчених учителів з елементами педагогічної творчості з курсу «Основи педагогічної майстерності» (за І. Зязюном). Такий вид роботи обрано з огляду на зв’язок понять «професійна компетентність» і «педагогічна майстерність» (комплекс властивостей особистості, гуманістична спрямованість діяльності вчителя, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка), що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності та виконання основного завдання професійної адаптації молодого вчителя для усвідомленого і продуктивного початку професійної діяльності [5, с. 11], їхній зв’язок з подальшим узагальненням власного педагогічного досвіду). Молодим учителям пропонували намалювати словесний портрет сучасного вчителя Нової української школи, визначити складники професійної компетентності та сформувати шляхи реалізації власної індивідуальної освітньої траєкторії. Працівниками КУ «ЦПРПП» ТМР використано порівняльний аналіз діяльності вчителя-майстра і вчителя-початківця, проєктні портрети-асоціації (за О. Шевченко) [106], що надало можливість визначити особливості професійної поведінки молодого педагога, які є важливими для подальшого планування його професійно-особистісного розвитку (за О. Шевченко) [106, с. 274] за обов’язкового порівняння й обговорення, виокремлення найбільш типового в поведінці. Молоді фахівці виконували самостійні творчі завдання, проєктні портрети-асоціації «Мій професійний ідеал у двох вимірах: минулому і сьогодні», «Портрет сучасного вчителя». Останні полягали у створенні асоціативних образів сучасного вчителя, власного ідеалу в графічній чи вербальній формі для формування вчителя-імпровізатора, який стане взірцем професійного самовдосконалення. Означене сприяло проєктуванню й моделюванню стилю власної педагогічної діяльності, розвитку необхідних професійно-педагогічних якостей, здібностей.

Науково-методичний супровід молодих та малодосвідчених педагогів ґрунтувався на дослідницько-експериментальній роботі фахівців КУ «ЦПРПП» ТМР з використанням індивідуальних педагогічних завдань та ситуацій, а саме формування позитивного ставлення до власної професійної діяльності; залучення до процесу вирішення творчих завдань та ситуацій у професійній діяльності; моніторингу з боку фахівців КУ «ЦПРПП» ТМР за допомогою методів спостереження та рефлексії стосовно впливу індивідуальних завдань і ситуацій на зростання рівня творчих здібностей фахівців, формування їхньої творчої компетентності як складової професійної.

Використано завдання на розвиток уваги, мисленнєвої діяльності (швидкість мислення й дії), уявлення, формування товариськості, партнерства, що знімають бар’єри у творчій педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні. Під час колективних форм роботи з молодими й малодосвідченими вчителями здійснювали постійний моніторинг рівня якості знань та сформованих набутих умінь, запроваджували такі форми навчального процесу, як-от заняття-гра, прес-конференція, заняття-заочна екскурсія, диспут, практичні заняття тощо. Під час останніх розв’язували педагогічні завдання та ситуації трьох рівнів складності, як-от: початкового (наведення прикладів зі власного шкільного життя), середнього (складання вправ з поданими словами, формулювання визначення явища або предмета тощо), високого (розв’язок завдань із застосуванням нестандартних рішень, висловлень, виступ із проблемними питаннями тощо). Наявність чи відсутність у молодих учителів творчих умінь фіксували під час вирішення ними спеціально розроблених педагогічних ситуацій, які слід було розв’язати за певний проміжок часу. Серед таких: 1) ситуації, що моделювали поведінку вчителя із готовими варіантами розв’язання, у яких запропоновано оцінити педагогічну діяльність, проаналізувати й обрати оптимальний варіант розв’язання; 2) незакінчені педагогічні ситуації; 3) ситуації, що вимагали зміни негативного варіанта комунікативної поведінки вчителя на позитивний; 4) ситуації нетипові, проблемного характеру; 5) ситуації, які виникали стихійно в процесі заняття.

Результати аналізу ефективності реалізації системи творчих завдань і педагогічних ситуацій та умов її функціонування на контрольному етапі експерименту дозволили зафіксувати позитивні кількісні і якісні зміни рівня творчих здібностей у молодих учителів та розвитку професійної компетентності, що висвітлено в нашій виставковій роботі «Розвиток професійної компетентності молодих вчителів у системі роботи Центру професійного розвитку педагогічних працівників».

У цьому контексті варто згадати й різноманітні заходи професійного спрямування, проведені у межах співпраці КУ «ЦПРПП» ТМР з партнерами. Серед них: семінари «Розвиток психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах Нової української школи» (О. Радзімовська, канд. психол. наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України); «Розвиток професійної компетентності вчителів в міжатестаційний період» (О. Мельник, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти), «Перспективний педагогічний досвід як показник розвитку професійної компетентності педагога» (О. Варецька, доктор пед. наук, професор, професор кафедри початкової освіти, О. Тонне, завідувач методичним відділом, к. пед. наук), «Дошкільна освіта – основа розвитку якісної освіти територіальної громади» (О. Байєр, канд. психол. наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти КЗ «ЗОІППО» ЗОР); тренінг «Робота з платформою Moodle» та семінар «Прозорість та інформатична відкритість» МДПУ імені Богдана Хмельницького; семінари «Розбудова якісного освітнього середовища», «Сертифікація вчителів» та інші – Управління ДСЯО в Запорізькій області. За наслідками проведеної роботи працівниками КУ «ЦПРПП» ТМР було зафіксовано позитивну динаміку рівня сформованості творчих здібностей молодих та малодосвідчених учителів, покращилося й позитивне ставлення до творчого прояву себе як фахівця. Створені умови професійного розвитку сприяли тому, що під час використання індивідуальних, творчих завдань та педагогічних ситуацій знімалася напруга, слухачі позбавлялися страху перед учнівським колективом, аудиторією, формувався позитивний емоційний настрій, поглиблювалися професійні знання.

Після закінчення роботи творчої групи за допомогою інтерв’ювання, анкетування, співбесіди виявлено сталий професійний розвиток молодих і малодосвідчених вчителів, вдосконалення їхньої саморефлексійної діяльності; сильних та слабких сторін сформованості професійної компетентності. Корисними для вдосконалення роботи КУ «ЦПРПП» ТМР з молодими та малодосвідченими педагогами стали їхні думки та побажання, а співпраця спонукала до постійного особистісного вдосконалення й розвитку професійної компетентності, що позначилося на просуванні особистого брендингу.

Консультанти працювали в умовах конкуренції, швидко реагували на зміни зовнішнього середовища, розуміли, що тільки високий професіоналізм, ініціатива, творчість, інноваційний підхід до професійного супроводу педагогічної діяльності здатні забезпечити конкурентоспроможність і досягнення визначеної мети.   
Це позитивно вплинуло на формування організаційного бренду КУ «ЦПРПП» ТМР.

За третього кроку фахового брендингу проведено аналіз моніторингових досліджень щодо з’ясування результативності роботи КУ «ЦПРПП» ТМР та подальшого його вдосконалення. Означене проводили на кожному з етапів запланованої роботи. На основі проведених анкетувань, моніторингових зрізів, усних бесід з’ясовано, що колективна робота позитивно вплинула на розвиток професійної компетентності вчителів громади та отримала схвальні відгуки.

Встановлено потребу в колективних та індивідуальних запитах на НМС (забезпечення та реалізація освітнього процесу, супровід участі у фахових конкурсах, узагальнення ППД, розроблення шкільної документації, робота засобами дистанційної освіти тощо), надання консультативної та психологічної підтримки на засадах партнерства і довіри, проведення супервізії, створення якісного освітнього середовища, орієнтованого на потреби педагога.

Виявлено необхідність забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників, створення віртуального середовища для навчання та розміщення електронної бібліотеки, збільшення кількості та покращення якості фахових семінарів, в тому числі з питань ІКТ, розвитку мережі професійних (творчих) спільнот, подальшого НМС не тільки молодих і малодосвідчених вчителів, а й психологів, вихователів, з метою вдосконалення та розвитку професійної компетентності й сприяння у формуванні власного бренду вчителя.

Оформлено пропозиції з удосконалення роботи КУ «ЦПРПП» ТМР для ефективного позиціонування власного бренду закладу, готовності конкурувати на ринку сервісних послуг та швидко реагувати на зміни в освіті, виявлення потреб педагогів для їхнього задоволення, а саме:

– введення до штату ЦПРПП посади юрисконсульта з метою розроблення документів закладу освіти (на виконання п. 8 пп. 5 Постанови КМУ № 672 від 29.07.2020);

– розроблення типових штатних нормативів для формування та розрахунку штатної чисельності педагогічних працівників ЦПРПП;

– здійснення навчання та НМС фахівців установи в системі підвищення кваліфікації.

## Висновки до другого розділу

На підставі аналізу наукової, науково-методичної літератури, нормативних документів з’ясовано сутність поняття «науково-методичний супровід» та уточнено зміст дотичних - «методична робота», «науково-методична робота», «педагогічна технологія», «педагогічна діяльність», «науково-методичний супровід», «соціокультурний простір», «науково-методичне середовище». Виявлено основні змістові лінії науково-методичного супроводу: педагогічна технологія, педагогічна система, інноваційна педагогічна технологія (О. Савченко (2011) [84, с. 33], О. Чернишов (2013) [103]); сукупність різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів і комплекс взаємопов’язаних цілеспрямованих дій, заходів (Т. Сорочан (2013) [94, с. 9], В. Сидоренко (2016) [87, с. 23]); вид педагогічної діяльності (О. Часнікова (2018) [101]); процес взаємодії (О. Папач (2019) [56, с. 274]); проєктована, організована та реалізована модель педагогічної взаємодії на засадах компетентнісного, акмеологічного, діяльнісного та інших підходів (Н. Макаренко (2019) [42, с. 154]). Висловлено думку про те, щодо науково-методичний супровід системи післядипломної освіти варто розглядати з позиції всіх змістових ліній.

Акцентовано на важливості: кількісного та якісного складу осіб, які здійснюють науково-методичний супровід у середовищі (просторі); часу взаємодії; застосування індивідуального підходу.

Схарактеризовано особливості в здійсненні науково-методичного супроводу відповідно до кожного з трьох етапів визначеного часового періоду дослідження.

І етап – уніфікація (звужування) змісту, форм роботи у системі підвищення кваліфікації, насаджування загальноінтернаціональної культури, уніфікація й консервативність навчальних планів та програм відповідно до ідеологічних і суспільно-політичних установок; упровадження інформаційних технологій.

ІІ етап – застосування традиційних форм науково-методичного супроводу поруч із різноманітними інноваційними формами (тренінги, коучинги, майстер-класи, воркшопи тощо), упровадженням модульного підходу; наданняпереваги колективним формам роботи, технологізація й і упровадження ІКТ.

ІІІ етап – євроінтеграційний процес системи освіти, запровадження поряд з традиційними інноваційних форм роботи (супервізорський, коучинговий, соціальний, експертний, маркетинговий, моніторинговий, психолого-мотиваційний підхід); створення і розвиток ресурсних кабінетів, інформаційних центрів, забезпечення фасилітативних умов участі у різноманітних науково-методичних та представницьких заходах; робота із педагогічним досвідом.

Доведено, що реформування системи освіти й оновлення її законодавчої бази, упровадження інновацій у роботі педагога, зміни територіального устрою на основі децентралізації й, відповідно, утворення територіальних громад сприяли зростанню ролі методичної роботи та методичних служб й зумовили трансформацію методичних кабінетів у центри професійного розвитку педагогічних працівників, на які покладено виконання консалтингових послуг.

На підставі проведеного опитування педагогічних працівників закладів освіти Токмацької громади встановлено перевагу їхнього власного бажання професійного розвитку та потреби в самовдосконаленні над матеріальними чинникам; обрання форм підвищення кваліфікації (тренінги, консультування, стажування, вебінари, семінари, конференції самоосвітня діяльність, майстер-класи, курси підвищення кваліфікації та необхідність оновлення системи методичної роботи, наближення науково-методичного супроводу до потреб освітян, забезпечення функціонування певної установи.

Виявлено проблеми, які в подальшому потребували уваги з боку держави, освітніх установ та органів місцевого самоврядування, а саме: підготовка кадрів ЦПРПП, їхнє навчання й перепідготовка, фінансування (неконкурентоспроможна заробітна плата), матеріально-технічне забезпечення освітнього середовища установи, створення освітнього середовища й власного бренду з надання зазначених послуг.

Виокремлено два рівні функціонування фахового брендингу– організаційний та особистий в роботі фахівців КУ «ЦПРПП» ТМР, розроблено теоретичний опис технології (як процесу) фахового брендингу вищевказаної установи, яка складалася з трьох етапів: підготовчо-теоретичного, процесуального й контрольного, створено освітнє середовище, яке сприяло теоретичній і практичній підготовці молодих і малодосвідчених учителів.

Основні положення другого розділу розкрито в роботах автора [1; 2; 3; 13; 15; 18; 19; 20; 22].

## Список використаних джерел до другого розділу

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Ленинград, 1974.   
   С. 3–15
2. Бабанский Ю. К. Избранные Педагогические Труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
3. Бабанский Ю. К. Методическая работа в школе: организация и управление. Москва : Просвещение, 1986. 626 с.
4. Білик Н. І. Організація самостійної роботи на курсах підвищення кваліфікації учителів. *Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних кадрів* : матер. звітної наук. конф. УІПККО 5–6 березня 1998 р. Київ, 1998. Ч. 1. С. 59–61.
5. Білик Н. І., Зелюк В. В. Андрагогічна позиція Регіональної школи новаторства. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 8–9. С. 9–14.
6. Біловодська О. А. Маркетинговий менеджмент : навч. посіб. Київ : Знання, 2010. 332 с.
7. Біловодська О., Пусікова М. Аналіз і оцінка персонального брендингу в умовах підвищення професійного успіху особистості. *Маркетинг і менеджмент інновацій.* 2011. № 4. Т. 1. С. 67–74.
8. Близнюк С. В. Маркетинг в Україні. Київ : Політехніка, 2004. 400 с.
9. Бюллетень нормативных актов Министерства просвещения СССР. Москва : Педагогика, 1982. № 6. 48 с.
10. Варецька О. В. Мережні форми взаємодії суб’єктів соціокультурного простору. Управління освітою сільської місцевості : наук.-метод. посіб. Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2012. С. 35–84.
11. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національна академія наук України, Інститут вищої освіти. Київ, 2015. 630 с.
12. Вєрозубова Т., Вєрозубов О. Про центри професійного розвитку педагогічних працівників. *Здобутки освітян запорізького краю*. 2020. URL: https://drive.google.com/file/d/1yFCQdZ9\_N8FSueHbE9itsdh77644fWfl/view (дата звернення: 11.09.2021).
13. Вовк М. Специфіка психологічних наслідків переживань фрустраційних ситуацій у сучасного студентства. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1580/Vovk.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 10.07.2022).
14. Гадзецький Б. В. Удосконалення технології навчання в закладах післядипломної освіти. *Післядипломна освіта педагогічних кадрів*: *проблеми розвитку* : матер. звітної наук. конф. ІПККО України 31 жовтня – 1 листопада 1996 р. Київ, 1997. С. 36–39.
15. Глазунов М. М. Критерії оцінки діяльності методичної служби в районі (місті). *Таврійський вісник освіти*. 2012. № 2. С. 79–83.
16. Головiнова В. О., Головiнов В. П. Управлiння якiстю – стратегiя розвитку освіти. *Свiтло*. 2000. № 1. С. 46–49.
17. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
18. Данилова Г. С. Модель методиста з керівництва післядипломною освітою педагогів. *Шляхи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 24–25 листопада 1994 р. Київ : УІПККО, 1995. Ч. 2. С. 42–44.
19. Десятов Т., Коберник О., Тевлін Б., Чепурна Н. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом. Харків : Основа, 2003. 240 с.
20. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова від 21.08.2020 р. № 800. Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text (дата звернення: 10.03.2021).
21. Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників. Постанова. Київ, 2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 15.03.2022).
22. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі. Київ, 1995. 108 с.
23. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі. Харків : Основа, 2006. 128 с.
24. Жерносек І. П., Красовицький М. Ю. Інститути удосконалення вчителів: стратегія розвитку. *Розвиток Інститутів удосконалення вчителів як науково-методичних центрів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів*. Київ : ЦІУВ, 1991. С. 2–21.
25. Зимина Н. А. Психологические условия оптимизации профессиональной компетентности психолога : дис. … канд. психол. наук. 2003. 170 с.
26. Зозульов О., Нестеров Ю. Моделі брендингу. *Маркетинг в Україні*. 2006. № 5. С. 43–45.
27. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 49 с.
28. Качур Б. М. Організаційно-педагогічні умови управління науково-методичною роботою в регіоні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2009.   
    165 с.
29. Книга методиста: довідково-методичне видання / упоряд. Г. М. Литвиненко, О. М. Вернидуб. Харків : Торсинг плюс, 2006. 578 с.
30. Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради – 70. Історія та розвиток: учора, сьогодні, завтра / редкол.: В. В. Пашков (голов. ред.) та ін. Запоріжжя :   
    ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. 120 с.
31. Кондратова Л. Г. Науково-методичний супровід розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті URL: 21.pdf (kpu.zp.ua) (дата звернення: 12.06.2021).
32. Кравченко С. Персональний брендинг як сучасна фахова компетентність майбутнього педагога. URL: [24.pd](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/48/part_2/24.pdf)f (innovpedagogy.od.ua) (дата звернення: 12.06.2021).
33. Котлер Ф., Келлер К. Л., Павленко А. П. Маркетинговий менеджмент : підручник. Київ : Хімджест, 2008. 720 с.
34. Крисюк С. В. Післядипломна освіта педагогічних кадрів: тенденції розвитку. *Післядипломна освіта керівних і педагогічних кадрів: проблеми розвитку*: матер. звітної наук. конф. 2–3 листопада 1995 р. Київ : УІПККО, 1996. С. 12–23.
35. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
36. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології АПН України. Київ, 2003. 481 с.
37. Литвиненко Г. М., Пуцов В. І., Старченко К. М. Інноваційний розвиток чи деградація? *Освіта України*. 2008. № 41.
38. Литвинова Н. В. Поняття «компетенція» і «компетентність» у працях сучасних педагогів. URL: http://gnpu.–edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\_19/V19\_102\_106.pdf (дата звернення: 14.03.2021).
39. Лифшиц В. Я. Модель развивающей педагогической деятельности как основа совершенствования процесса повышения квалификации преподавателей : автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 1991. 24 с.
40. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. Київ : Центр «Магістр-S», 1996. 256 с.
41. Любченко Н. В. Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти: координаційний аспект. Київ : НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2014. 256 с.
42. Макаренко Н. М. Управління науковою діяльністю студентів: психологічний дискурс : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг, 2019. 154 с.
43. Матеріали про організацію й поширення методичної роботи в навчальних закладах України, методичне керівництво та стан методичної роботи. ЦДАВО України. Фонд 166. Оп. 9. Сп. 1359. 322 с.
44. Медведєва О. Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\_nbuv/cgiirbis\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&IMAGE\_FILE\_DOWNLOAD=1&Z21ID=&Image\_file\_name=DOC/2008/08morpvr.zip (дата звернення: 28.07.2021).
45. Мельник Н. Феномен «Професійної компетентності» в українській та європейській педагогічній теорії: порівняльний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. 2017. № 28. С. 54–60.
46. Молчанов С. Теоретическая и практическая аттестация педагогических руководящих работников образовательного учреждения. Челябинск : изд-во Челяб. гос. ун-та, 1998. 255 с.
47. Муромець В. Г. Характеристика рівнів готовності педагогів до формування науково-методичного супроводу превентивного виховного середовища. URL: https://lib.iitta.gov.ua/3953/1.pdf [(дата звернення](https://lib.iitta.gov.ua/3953/1/%D0%9C%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%86%D1%8C_.pdf): 15.03.2022).
48. Ніколаєвська Р. Післядипломна освіта педагога в контексті акмеологічних ідей. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 2. С. 9–11.
49. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку педагога в умовах освітньо-інформаційного простору. URL: znppo\_2013\_13\_22.pdf (дата звернення: 20.05.2022).
50. Обіжники та доповіді Наркомосу УРСР про підвищення кваліфікації учителів, навчальні плани курсів перепідготовки викладачів. 1932 р. ЦДАВО України. Фонд 166. Оп. 10. Сп. 1167. Арк. 16.
51. Огілви Д. Огилви о рекламе. Москва : Эксмо, 2003. 304 с.
52. Олійник В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
53. Олійник В. В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф.   
    дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Запоріжжя, 2008. 24 с.
54. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2006. 21 с.
55. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків : Основа, 2008. 128 с.
56. Папач О. І. Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності вчителів в системі неперервної освіти. *Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика* : монографія / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса : вид-ць Букаєв В. В., 2019. С. 258–285.
57. Перцова Н. І. Методисту з навчальної дисципліни / упоряд. Ж. Сташко. Київ : Шк. світ, 2014. 80 с.
58. Петрусенко С. Педагогічні умови професійного становлення молодих вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. С. 173.
59. Пілецька С. Т. Ефективність управління підприємством, підходи та методи щодо її оцінки. *Проблеми системного підходу в економіці*. URL: PSPEprint2018519(5).pdf (дата звернення: 22.05.2021).
60. Половенко О. В., Кірішко Л. М. Роль методичних кабінетів (центрів) у впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій у практику роботи : метод. вісник. 2012. URL: http://dpo-koippo.edukit.kr.ua/Files/downloads.pdf#page=30 (дата звернення: 25.06.2022).
61. Половенко О., Постельняк А. Аналітична діяльність методиста. *Методист*. 2012. № 1. С. 17–29.
62. Положення про методичний кабінет районного (міського) відділу народної освіти. Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. 1984. № 8. С. 17–26. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1239-08#Text (дата звернення: 19.02.2023).
63. Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр). *Рідна школа.* 2009. № 1–2. С. 65.
64. Положення про районний (міський) методичний кабінет, зареєстровано в Міністерстві юстиції України від 17.04.1997 року за № 142/1946.
65. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-УІІ. URL: http://osvitа.ua/legislation/law/2235 (дата звернення: 06.04.2022).
66. Про внесення змін до деяких законів України щодо визначення територій та адміністративних центрів територіальних громад : Закон України. 2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/562-20#Text (дата звернення: 10.06.2021).
67. Про добровільне об’єднання територіальних громад : Закон України. 2015. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/157-19#Text (дата звернення: 24.07.2022).
68. Про дошкільну освіту : Закон України. Загальна середня освіта : зб. нормативно-правових документів. Ч. 1. Київ : ЗАТ «Нічлава», 2003. С. 98–125.
69. Про загальну середню освіту : Закон України». Загальна середня освіта. зб. нормативно-правових документів. Ч. 1. Київ : ЗАТ «Нічлава», 2003. С. 72–98.
70. Про затвердження Примірного положення про відділ (управління) освіти виконавчого комітету міської ради. Київ. 2003. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0192290-03#Text (дата звернення: 12.06.2022).
71. Про затвердження Примірного статуту районного (міського) методкабінету (центру) від 30.12.2008 р. № 1221. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1221290-08#Text (дата звернення: 20.06.2022).
72. Про інноваційну діяльність : Закон України. 2002. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text (дата звернення: 12.06.2022).
73. Про освіту : Закон України. 1991. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12 (дата звернення: 14.09.2022).
74. Про організацію курсів підготовки вчителів та перепідготовки завідувачів та директорів шкіл : Постанова Ради Народних Комісарів УРСР від 28.04.1944 р. № 410. *Навчальні плани педагогічних вузів на 1945/46 навчальний рік*. ЦДАВО України. Фонд 166. Оп. 15. Сп. 7. Арк. 55–57.
75. Про повну загальну середню освіту : Закон України. 2020. URL https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text [(дата звернення](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text): 05.06.2022).
76. Про утворення та ліквідацію районів : Постанова. 2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/807-20#Text (дата звернення: 24.08.2022).
77. Протасова Н. Г Теоретичні основи освіти систем і технологій. *Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства*: матер. звітної наук. конф. 1–2 квітня 1999 р. Київ : УІПККО, 1999. С. 10–18.
78. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv (дата звернення: 18.09.2022).
79. Постанови КМУ від 29.07.2022 № 672 «Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників» та затвердження Положення про центри професійного розвитку педагогічних працівників.
80. Про затверджені стандарту вищої школи. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti (дата звернення 10.08.2022).
81. Пуцов В. І., Старченко К. М., Литвиненко Г. М. Сучасний розвиток районних (міських) методичних кабінетів. *Шкільний світ*. 2008. № 23.   
    С. 4–6.
82. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти : Лист Міністерства освіти і науки України від 03.07.2002 р. № 1/9-318. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/122415\_\_\_122415 (дата звернення: 14.06.2021).
83. Рибалка В., Букаєв В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. Одеса, 2009. С. 575.
84. Савченко О. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : колективна монографія / за заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 33–34.
85. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі* : теоретичні аспекти. Донецьк : Каштан, 2011. С. 15–22.
86. Саєнко М. Г. Стратегія підприємства : підручник. Тернопіль : Економічна думка, 2006. 390 с.
87. Сидоренко В. В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком*. 2016. № 7–8 (48). С. 22–29.
88. Сидоренко В. В. Організаційні та науково-методичні засади реалізації технології педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ* «*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* 2014. Вип. 31. Т. 2. (10). С. 300–306.
89. Сидоренко В. В. Феноменологія педагогічної майстерності вчителя. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи*: монографія / кер. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 156–199.
90. Скульський Р. П. Удосконалення змісту освіти в установах підвищення кваліфікації вчителів. *Актуальні проблеми безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах становлення національної школи* : тези 3-ої звітної конф. Київ : ЦІУВ, 1992. С. 7–8.
91. Смагін І. І. Педагогічна технологія і методична система в шкільному навчанні. 2013. URL: VZhDU\_2013\_1\_11.pdf (дата звернення: 26.05.2022).
92. Сміт П., Бэрри К., Пулфорд А. Коммуникации стратегического маркетинга : учеб. пособ. / пер. с англ.; под ред. Л. Ф. Никулина. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 415 с.
93. Сорочан Т. Співтворчість – одна з ознак технології науково-методичного супроводу. *Активізація творчого потенціалу учнівської молоді в контексті глобалізації освіти* : матер. наук.-практ. конф., 2012. С. 34–40.
94. Сорочан Т. М. Концепція науково-методичної роботи в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку. *Методист*. 2013. № 2 (14).   
    С. 7–12.
95. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 472 с.
96. Старченко К. М., Пуцов В. І., Завалевський Ю. І., Литвиненко Г. М. Управління інноваційним розвитком районного (міського) методичного кабінету : наук.-метод. посіб. Чернівці : Букрек, 2010. 344 с.
97. Сухомлинська О. В. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі. *Шлях освіти*. 1998. № 3. С. 5.
98. Татомир І. Маркетингові методи просування професійного бренду компаній МВОК. *Економічний дискурс.* 2018. № 1. С. 24–32. URL: http://ed.pdatu.edu.ua/article/view/146076 (дата звернення: 19.08.2021).
99. Тоцька О. Л. Стратегічний аналіз: практикум : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. 180 с.
100. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ, 2002. 528 с.
101. Часнікова О. В. Андрагогічні засади організації процесу навчання на курсах підвищення фахової кваліфікації вчителів природничих предметів. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\_id=5349 (дата звернення: 18.02.2021).
102. Чепурна Н. М. Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (1970–2004 рр.). :   
     дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 254 с.
103. Чернишов О. І. Науково-методичний супровід експериментально-дослідницької роботи в регіоні. 2013. URL: Nsod\_2013\_2\_17.pdf (дата звернення: 10.02.2022).
104. Чернишов О. І., Чернікова Л. Г. Нові вимоги до компетентнісно спрямованого навчально-виховного процесу в єдності змістових та особистісних аспектів: 2006–2007 навчальний рік. *Педагогічна скарбниця Донеччини*. 2006. № 1. С. 2–4.
105. Швардак М. В., Білак Н. М. Використання технології вебінару для проведення педагогічних майстер-класів. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів* : зб. тез доповідей   
     ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф., м. Мукачево 16–17 травня 2019 р. Мукачево : МДУ, 2019. С. 381–383.
106. Шевченко O. A. Особливості професійної адаптації молодого вчителя. *Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика*: матер. Міжнар. наук.-практ. веб-конф., м. Херсон 15–16 травня 2013 р. Херсон : КВНЗ «ХАНО», 2013. С. 273–275.
107. Шульгіна Л. Сучасна парадигма маркетингу в умовах інноваційної економіки: навчально-методичний комплекс : навч. посіб. для здобувачів третього (освітньо наукового) рівня вищої освіти. Київ : КПІ   
     імені Ігоря Сікорського, 2021. 83 с.
108. Шульгіна Л. М. Застосування кейсів в освіті маркетологів. *Маркетинг: теорія і практика :* зб. наук. пр. Східноукраїнського національного   
     університету імені В. Даля. Луганськ : вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2009. С. 416–428.
109. Шуляк Н. Науково-методичний супровід діяльності педагогів щодо формування у старшокласників ціннісного ставлення до людини. *Нова педагогічна думка.* 2012. № 3. С. 123–133.
110. Юник І. Д. Бренд та імідж педагога закладу вищої освіти: кореляційна залежність концептів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 3 (22). С. 155–158.
111. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
112. Якубова Л. М. Особливості методичної роботи соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1 (38). С. 337–341.
113. Abratt R., Kleyn N. Corporate identity, corporate branding and corporate reputations: Reconciliation and integration. *European Journal of Marketing.* 2012. № 46 (7/8). P. 1048–1063.
114. Argyris C. The Dynamics of Team Learning: Harmony and Rhythm in Teamwork Arrangements for Innovation. URL: The Dynamics of Team Learning: Harmony and Rhythm in Teamwork Arrangements for Innovation (hbs.edu) (date of request:12.08.2021).
115. Argyris D. A. Schön, Theory in Practice: Increasing Professional Effectivness.
116. Epstein R. M., Epstein M. D., Hundert E.M. Defining and Assessing Professional Competence. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11779266/ (date of request: 18.02.2021).
117. Gioia D. A., Hamilton A. L., Patvardhan S. D. Image is everything. *Res. Organ. Behav*. 2014. № 34. P. 129–154.
118. Garas S. R. R., Mahran A. F. A., Mohamed H. M. H. Internal corporate branding impact on employees’ brand supporting behaviour. *Journal of Product and Brand Management.* 2018. № 27 (1). P. 79–95.
119. Gergen K. J. Relational Being: Beyond Self and Community. Oxford : Oxford University Press, 2009.
120. Holmes L. Understanding professional competance : beyong the limits of functional analysis. URL: http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm (date of request: 05.08.2017).
121. Katryna M. Johnson (2017). The Importance of Personal Branding in Social Media: Educating Students to Create and Manage their Personal Brand. International Journal of Education and Social Science, Vol. 4 No. 1, 21-27.
122. Katz L. G., McClellan D. E. Fostering children’s social competence. Washington : National Association for the Education of Young Children, 1997.
123. Kucharska W. Tacit knowledge sharing and value creation in the network economy: Socially driven evolution of business. Global practices in knowledge management for societal and organizational development / ed. N. Baporikar. Hershey : IGI Global, 2017. P. 293–316.
124. Markham T., Larmer J., Ravitz J. Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers. 2nd ed. Oakland CA : Buck Institute for Education, 2003. 179 p.
125. Peters T. The Brand Called you. URL: www.fastcompany.com/magazine/10/brandyou.html (date of request: 12.09.2021).
126. Ottovordemgentschenfelde S. Organizational, professional, personal: an exploratory study of political journalists and their hybrid brand on Twitter. *Journalism*. 2017. № 18. P. 64–80.
127. Rampersand H. How to Build an Authentic Personal Brand. 2011. URL:https://opexsociety.org/body-of-knowledge/howto-build-an-authentic-personal-brand-by-prof-hubert-rampersad-phd/ (retrieved from: 15.08.2022).
128. Shepherd I. From cattle and coke to Charlie: Meeting the challenge of self marketing and personal branding. *Journal of Marketing Management*. 2005.   
     P. 589–606.
129. Super D. E. A theory of vocational development. *American psychologist.* 1953. № 8 (5). P. 185–190.
130. Xiong L., King C. Too much of a good thing? Examining how proactive personality affects employee brand performance under formal and informal organizational support. *International Journal of Hospitality* *Management*. 2018. № 68. P. 12–22.
131. Xiong L., King C., Piehler R. That’s not my job: exploring the employee perspective in the development of brand ambassadors. *International Journal of Hospitality Management.* 2013. № 35. P. 348–359.

# ВИСНОВКИ

У дисертації схарактеризовано еволюцію системи підвищення кваліфікації та розвитку професійної компетентності вчителів, систематизовано їхні зміни, тенденції і перспективи за відповідною історико-педагогічною періодизацією в Україні кінця ХХ – початку ХХІ ст. Реалізовані мета й завдання дали підстави сформулювати висновки та рекомендації щодо їхнього практичного застосування.

1. На основі узагальнених наукових поглядів щодо підвищення кваліфікації вчителів як системного соціокультурного явища України зʼясовано, що перші згадки стосовно перших таких інституцій зʼявилися у працях педагогів та освітян імперської доби, у наукових джерелах радянського періоду 30-х років ХХ століття. Йшлося про нестачу вчителів, відсутність у певної їхньої частки педагогічної освіти та створення системи «удосконалення вчителів», яка складалася з вищих та середніх навчальних закладів, що давали вищу (повну і неповну) та середню освіту в стислі терміни або без відриву від основної роботи.

Простежено трансформацію підвищення кваліфікації вчителів (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) від фрагментарного явища до системного, спричиненого впливом соціальних, культурних та інших чинників, що відбивається на поведінці людей, їхніх уявленнях, думках та інших аспектах життя. Установлено, що існуюча система підвищення кваліфікації передбачає супровід кожного освітянина в його професійній самореалізації. Уточнено зміст дефініцій «післядипломна освіта», «педагогічна система», «система», «система підвищення кваліфікації», «підвищення кваліфікації», простежено зростання уваги вітчизняних та зарубіжних науковців до різних аспектів питання розвитку професійної компетентності   
(1984 – 2020), поняття «*підвищення кваліфікації»* розуміємо як процес і результат навчання особистості для забезпечення потреб суспільства в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму.

2. Систематизовано науково-педагогічне знання України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) стосовно сутності і структури професійної компетентності вчителя, розкрито сутність базових понять дослідження. З’ясовано, що у середини ХХ ст. науковці досліджували готовність, зокрема професійну, до різних видів діяльності. На початку 2000-х рр. спостерігалося зростання кількості досліджень щодо характеристик, структури, особливостей, моделей, умов формування в Україні та в зарубіжних країнах професійної компетентності як складного багатогранного явища, що потребує різновекторних підходів. Тому технологія цього процесу, яка містить науково-методичний супровід, не мала усталений характер.

Уточнено поняття «розвиток професійної компетентності у системі підвищення кваліфікації вчителів» (як складника системи підвищення кваліфікації України). У роботі *професійну компетентність учителя* розуміємо як інтегроване цілісне соціально-педагогічне явище, яке забезпечує системний характер професійного розвитку і саморозвитку вчителя, що ґрунтується на поєднанні суспільно значущих якостей і цінностей, діяльнісних, соціально-орієнтованих знаннях, мотивації, вмінні налагоджувати партнерську взаємодію, здатності впливати на особистість учнів на рівні власної компетентності. Досліджено авторські структури професійної компетентності вчителя (Н. Козлова (1998), О. Савченко (2004), М. Елькін (2005) В. Саюк  (2012) та ін.), яка складається з знаннєвого, когнітивного, інформаційно-технологічного, методологічного, соціально-психологічного, структурно-функціонального, особистісного, мотиваційного, комунікативного та ціннісного компонентів, зроблено висновок щодо недостатньої уваги науковців до ціннісного компоненту.

3. Розроблено історико-педагогічну періодизацію та визначено тенденції розвитку системи підвищення кваліфікації України кінця ХХ – початку ХХІ століття за трьома етапами: *Перший етап (1984–1991)* – становлення теоретичних засад розвитку підвищення кваліфікації педагогічних працівників за часів Радянської України, який характеризується реформаторськими процесами в освіті України, дискурсами наукової спільноти щодо стратегії її розвитку. *Тенденціями* першого етапу визначено інтенсивний розвиток науково-методологічного й теоретичного рівнів та соціально-економічну кризу країни, відсутність практичних змін у системі підвищення кваліфікації. Початок *другого етапу (1991–2001)* – деідеологізації та оновлення національної системи освіти, зокрема й післядипломної, інноваційного розвитку збігається з проголошенням Незалежності України (1991 р.), ухваленням низки законів щодо освіти. Здійснювався пошук шляхів оновлення освітнього процесу з урахуванням тогочасних вимог суспільства та розвитку педагогічної освіти і науки. Серед *тенденцій* другого етапу – індивідуалізація та диференціація, особистісна спрямованість освітнього процесу, поглиблення науково-методичних засад, апробування інтерактивних форм, модульний підхід. *Третій етап (2002–2020)* – випереджальний та інноваційний розвиток системи підвищення кваліфікації, спрямований на забезпечення саморозвитку й самоствердження особистості, зумовлений прийняттям нових законодавчих документів, які сприяли розвитку системи підвищення кваліфікації й вдосконаленню професійної компетентності вчителів, науково-методичного супроводу цього процесу. Третьому етапу притаманні *тенденції* : відхід системи підвищення кваліфікації від радянської системи освіти, оновлення законодавчої бази, використання інноваційних ідей, моделей, підходів, вивчення й запровадження зарубіжного досвіду. Запропоновано критерії для періодизації, які дозволили охарактеризувати тенденції науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України кінець ХХ – початок ХХІ століття.

4. Охарактеризовано особливості розвитку професійної компетентності вчителів та їхнього науково-методичного супроводу в системі підвищення кваліфікації України. Уточнено зміст понять «методична робота», «науково-методична робота», «науково-методичне забезпечення», «супровід», «методичний супровід». Схарактеризовано змістові лінії поняття «*науково-методичний супровід*», його тлумачення як комплексу взаємопов’язаних цілеспрямованих дій, що спрямовані на надання допомоги педагогу у вирішенні ускладнень, які можуть виникати під час освітнього процесу у школі. Визначено особливості науково-методичного супроводу відповідно до трьох етапів.

*Перший етап* (1984–1991 рр.) мав такі особливості НМС, як уніфікація змісту, форм роботи у системі підвищення кваліфікації, навчальних планів та програм, їх постійна модифікація й консерватизм збільшення обсягу практичних і семінарських занять, впровадження інформаційних технологій в освітній процес. Поширеними формами НМС вчителів у системі підвищення кваліфікації стали заходи із короткотривалим терміном навчання (науково-педагогічні, методичні семінари, конференції, творчі групи, лекторії, народні університети, з’їзди, робота над ППД). Під час курсового періоду переважали лекції інформативно-інструктивного характеру з готовими рішеннями стосовно професійної діяльності, спостерігалося ігнорування індивідуально-творчого підходу, обмеженість взаємодії із слухачами, що не сприяло загальному рівню розвитку професійної компетентності вчителів.

Особливостями науково-методичного супроводу *другого етапу* (1992–2001 рр.) – визначено переважання колективних й запровадження інноваційних форм роботи з педагогами (кінець 2000-х) унаслідок технологізації освітнього процесу, застосування традиційних форм на рівні районних (міських) методичних кабінетів (консультування, впровадження досягнень психолого-педагогічних науки та передового педагогічного досвіду, методична робота з педагогами, супровід самоосвітньої діяльності. Активізувався розвиток теоретичних і практичних науково-методичних видань, поступове наближення змісту післядипломного процесу до індивідуальних освітніх потреб педагога, технологізація та комп’ютеризація освітнього процесу, запровадження діагностування професійної компетентності педагогічних кадрів під час проходження курсової перепідготовки.

*На третьому етапі* особливостями НМС (2001–2020 рр.) стали впровадження в систему підвищення кваліфікації та розвитку професійної компетентності вчителів поряд з традиційними інноваційні форми роботи, школи новаторства керівників, науково-педагогічних і педагогічних працівників та центрів педагогічних інновацій. Спостерігалося урізноманітнення науково-методичного супроводу для безперервного професійного розвитку педагогічних працівників під час курсової та міжкурсової підготовки (тьюторство, менторство, надання науково-методичної допомоги, підтримки вчителів щодо пошуку, вибору, проєкції, реалізації, оцінювання та корекції власної професійної діяльності тощо, робота ресурсних кабінетів та інформаційних центрів тощо), активізації самоосвітній діяльності, що рекомендувалося МОН України (2002).

Виявлено нові принципові підходи до організації післядипломного процесу, диференціації змісту освіти, розвитку неформальних та альтернативних структур поряд з ОІППО, оновлення науково-методичного супроводу вчителів в умовах територіальних громад, зокрема у новостворених Центрах професійного розвитку педагогічних працівників із сервісними функціями запроваджували нові технології, такі як брендинг - умова успішної діяльності Центрів, окреслилися успіхи в роботі, проблемні питання, й можливості створення й застосування персонального брендингу в педагогічній сфері, зокрема в процесі підвищення кваліфікації вчителів.

5. Урахування основних наукових результатів дослідження дає підстави визначити перспективи використання історико-педагогічного досвіду розвитку професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України ХХІ століття й обґрунтувати рекомендації щодо науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів у контексті становлення й реформування, орієнтації на збереження кращих національних традицій та запровадження європейських цінностей:

*обласним інститутам післядипломної педагогічної освіти:*

– консолідувати зусилля навколо створення єдиної системи освіти впродовж життя; розробляти й упроваджувати прогностичну модель навчання педагогічних працівників з орієнтацією на кращі європейські моделі підвищення кваліфікації й розвитку професійної компетентності;  спрямувати діяльність на організаційне, науково-методичне, інформаційне забезпечення реформування системи підвищення кваліфікації й професійного розвитку вчителів для надання якісних освітніх послуг;

*центрам професійного розвитку педагогічних працівників*

– забезпечити максимальну наближеність науково-методичного супроводу до споживача освітніх послуг; створити умови для індивідуалізованого, диференційованого супроводу освітян з урахуванням їхніх потреб;  забезпечити органічне поєднання науково-методичного супроводу й самоосвітньої діяльності вчителів під час освітнього процесу;  удосконалити форми науково-методичного супроводу на робочому місці (взаємонавчання, педагогічне дослідження, засвоєння, експертиза педагогічних інновацій, колективна творчість із залученням батьків);

*органам місцевого самоврядування*

– створити ефективну систему освіти, для чого об’єднати зусилля всіх зацікавлених сторін (стейкхолдерів) навколо різних державних і недержавних інституцій, організацій;  сприяти самостійності центрів професійного розвитку педагогічних працівників з власним механізмом фінансування та розвитку;  залучати всіх партнерів освітнього процесу до визначення функцій, професійних вимог, нових ролей педагога з метою створення конкурентоспроможної та відкритої системи освіти для надання якісних освітніх послуг.

Проведене дослідження не претендує на всебічне вирішення питання й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, розкриває подальші напрями для вивчення тенденцій формування професійної компетентності майбутніх учителів, наступність цього процесу між вищою освітою та підвищенням кваліфікації, особливостей науково-методичного супроводу цього процесу.

# ДОДАТКИ

# 

# Додаток А

**Деякі погляди науковців на походження й сутність поняття  
 «підвищення кваліфікації», «система підвищення кваліфікації»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | ЗУ «Про освіту» (1991) | набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань |
| 2 | TALIS, «підвищення кваліфікації вчителя» (1996) | діяльність, що забезпечує розвиток умінь, знань, професійного рівня та інших характеристик учителя |
| 3 | С. Гончаренко (1997) | процес поглиблення, розширення та оновлення знань, умінь і навичок щодо можливості виконання додаткових задач і обов’язків у сфері професійної діяльності і в межах професійних обов’язків; кваліфікація (від лат. gualis – який за якістю та facio – роблю) розглядається як ступінь професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, умінь та навичок, що необхідні йому для виконання певного виду діяльності |
| 4 | Постанова КМУ № 167, 1997 р. щодо державних службовців | навчання з метою оновлення та розвитку умінь і знань, необхідних для ефективного вирішення завдань професійної діяльності |
| 5 | А. Кузьмінський (2003) | засвоєння працівниками педагогічних знань, умінь і навичок для їх поступального розвитку як особистостей і професіоналів, набуття ними здатності виконувати обов’язки й завдання в межах спеціальності |
| 6 | І. Єрмаков (2005) | гнучка підсистема безперервної освіти, яка оперативно реагує на вимоги і запити суспільства, постійно пропонуючи зростання фахової компетентності |

# *Продовження дод. А*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 7 | Н. Петрощук,  П. Худомський (2011) | складник загальної безперервної освіти особистості, який можна охарактеризувати як упорядковане поєднання закладів та організацій, які мають безперевно вдосконалювати теоретичну підготовку, професійну майстерність, розширювати культурний кругозір педагогів, озброювати їх педагогічними знаннями, уміннями і навичками для їх поступального розвитку як особистостей і професіоналів та виробляти в них здатність виконувати обов’язки й завдання в межах спеціальності |
| 8 | Словник термінів і понять сучасної освіти «ЛОІППО» | вид додаткової професійної освіти, оновлення та поглиблення здобутих раніше професійних знань, удосконалення ділових якостей працівників, задоволення їхніх освітніх потреб, пов’язаних з професійною діяльністю |
| 9 | Словник термінів і понять сучасної освіти «ЛОІППО» | підвищення кваліфікації як розширення профілю – набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов’язки в межах спеціальності; стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов’язків певної спеціальності |

# 

# Сутність поняття «система підвищення кваліфікації»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | П. Худомський (1986) | упорядковане поєднання закладів і організацій (ІУВ, факультети підвищення кваліфікації, рай (міськ) методкабінети, районні міжшкільні і шкільні методичні об’єднання тощо), метою яких є неперервне вдосконалення теоретичної підготовки, професіональної майстерності, розширення культурного кругозору вчителів, керівників закладів освіти, працівників освіти, використання і впровадження досягнень педагогічної науки, передового досвіду згідно із завданнями, поставленими перед закладом освіти |

# *Продовження дод. А*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 2 | М. Красовицький (1992) | системний підхід до підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачає забезпечення єдності її цілей, змісту, організації, форм і методів, джерел. |
| 3 | В. Олійник (2003) | процес і результат навчання працівників, головною метою якого є забезпечення потреб суспільства в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури, спроможних компетентно, творчо і відповідально виконувати завдання, що стоять перед ними |
| 4 | Я. Бондарук (2013) | важливий складник неперервної педагогічної освіти, є найскладнішою за змістом і найдовшою в хронологічних межах, оскільки процес удосконалення фахових знань триває впродовж професійного життя вчителя. |
| 5 | В. Сидоренко (2019) | найважливіший складник неперервної освіти, адже її ефективна організація, наповнення новим змістом, результативність використовуваних андрагогічних методів, технологій, неперервність курсового і міжкурсового періодів як цілісного андрагогічного циклу |
| 6 | Н. Білик (2020) | механізм неперервного розвитку професійної мобільності вчителя, завдяки чому активно вдосконалюється його професійна майстерність і професіоналізм |

# Окрема думка

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Висновки Ради Європи від 26 листопада 2009 /Council conclusions | освіта та розвиток вчителів мають бути цілісним континіумом, що охоплює початкову підготовку вчителів (із наголосом на практичний компонент), початок педагогічної діяльності та постійний професійний розвиток. У документі наголошено на необхідності забезпечення підтримки педагогів впродовж всієї педагогічної кар’єри щодо оновлення знань, умінь і компетентностей |

**Додаток Б**

**Деякі погляди науковців на походження й сутність поняття  
 «система» й «педагогічна система»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Система** | |
| 1 | Л. фон Берталанфи (1969) | єдність, комплекс взаємодіючих компонентів |
| 2 | Р. Дзарасов (1986) | цілісне утворення взаємопов’язаних компонентів, здатне до самостійного функціонування і складається з окремих елементів, що пов’язані між собою, в результаті чого утворюється підпорядкована система відношень між елементами управляючих об’єктів |
| 3 | В. Вахтеров,  К. Вензель,  П. Каптерєв | **«**система» використовувалося для позначення гармонійної, нерозривної єдності, яка цілісно взаємодіє із середовищем |
| 4 | С. Саркісяні,  Л. Голованов | це не тільки сукупність великої кількості одиниць, де кожна одиниця підпорядковується законам причинно-наслідкових зв’язків, а й єдність відношень і зв’язків окремих частин, котрі зумовлюють виконання безпосередньої складної функції, яка й можлива лише завдяки структурі з великої кількості взаємопов’язаних і взаємодіючих один з одним елементів |
| 5 | К. Іващенко (2002) | єдність взаємопов’язаних компонентів, відношень, зв’язків, які мають інтегративні властивості й забезпечують оптимальне виконання певної складної функції |
| 6 | П. Каптєрев,  М. Данілов (2005) | системне світорозуміння, прагнення до цілісного вивчення того чи іншого феномену – одна з принципових позицій філософів та вчених як дореволюційного, так і радянського періодів |

*Продовження дод. Б*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Сутність поняття «педагогічна система»** | | |
| 1 | В. Беспалько (1977) | сукупність взаємопов’язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями |
| 2 | Н. Кузьміна (1990) | множина взаємопов’язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіті та навчанню людей |
| 3 | Г. Александров (2000) | система, для якої характерні цілеспрямоване щодо розвитку учня функціонування, особливі структури, зв’язки та відношення між її елементами |
| 4 | Т. Жижко (2005) | динамічно функціональний комплекс діалектично пов’язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв’язання завдань навчання, освіти і виховання людей |
| 5 | І. Каньковський (2009) | на сьогодні в педагогічній науці не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «педагогічна система», що свідчить про прояв різних ступенів пізнання його сутності і суб’єктивізм авторів |
| 6 | Енциклопедія освіти / АПН України; ред.  В. Кремінь (2016) | полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин |
| 7 | О. Диси (2016) | сукупність елементів, які перебувають між собою у взаємозв’язку, взаємозалежностях і створюють певну ієрархічну, структуровану цілісність і єдність |

**Додаток В**

**Деякі погляди науковців на походження й сутність поняття  
 «компетентність» й «компетенція»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Сутність поняття «компетентність»** | | |
|  | Автор, документ | Тлумачення, основні змістові лінії |
| знання, уміння й практичні навички; змістова лінія – гносеологічна | | |
| 1 | І. Зязюн (1991) | коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чиїхось повноважень, прав |
| 2 | В. Зазикін, А. Чернишов (2001) | наявність спеціальної освіти, глибокої загальної і спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки |
| 3 | О. Пометун (2004) | спеціально структуровані набір знань, умінь і ставлень, що їх набувають у процесі навчання |
| 4 | В. Кремень (2006) | сукупність знань і умінь необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності, а саме: вміння аналізувати, прогнозувати результати власної праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі |
| 5 | І. Чемерис (2006) | досконале знання власної справи, сутність роботи, що її виконують, складність зв’язків, явищ і процесів, можливих способів досягнення поставленої мети |
| 6 | А. Семенова (2007) | структурований спеціальним шляхом набір знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються в процесі навчання, дозволяють визначати (ідентифікувати), вирішувати проблеми професійної діяльності незалежно від контексту (від ситуації) |

*Продовження дод. В*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 7 | Український Радянський Енциклопедичний словник за ред.  В. Кремень (2008) | коло повноважень особи, коло питань, з яких ця особа має певні знання та досвід |
| 8 | Н. Северина (2009) | теоретичні знання та практичні уміння, зміст освіти, орієнтований на результат навчання |
| 9 | Міжнародна комісія Ради Європи (2010) | загальні, ключові або базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, опорні знання |
| 10 | Закон України «Про вищу освіту» (2014) | динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, спосіб мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особливо успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти |
| 11 | Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) | набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, що відповідають певним стандартам у професійній галузі або діяльності |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 12 | Н. Сирятов (2001) | сукупність індивідуальних здатностей, навичок, професійних умінь і знань, наявність базової освіти та досвіду роботи, стан здоров’я працівника, необхідних для реалізації професійних функцій в межах конкретної посади |

*Продовження дод. В*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| діяльнісна змістова лінія | | |
| 13 | Дж. Равен (2002) | специфічна здатність, що необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, усвідомлення відповідальності за свої дії |
| 14 | О. Пометун (2004) | види діяльності (складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні) |
| 15 | В. Ягупов (2007) | готовність до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності |
| 16 | Документи Міжнародного департаменту Стандарт для навчання досягнення та освіти, (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) | спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу |
|  | змістова лінія – здатність | |
| 17 | В. Болотов, В. Сєріков (2003) | здатність особистості встановлювати зв’язок між знанням і ситуацією розвитку учня, вмінні підібрати відповідні засоби і методи роботи задля розвитку особистості |
| 18 | Г. Коджаспирова (2003) | здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання», «інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця» |

*Продовження дод. В*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 19 | А. Хуторський (2003) | здатність особистості до діяльності зі знанням справи, яка складається з глибокого розуміння суті виконуваних завдань і розв’язуваних проблем, знання досвіду, яке є в даній галузі, активного оволодіння його кращими досягненнями, вміння вибирати засоби дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу; «почуття» відповідальності за досягнуті результати |
| 20 | О. Бермус (2005) | здатність до вирішення завдань і готовності до своєї професійної ролі в тій чи іншій сфері діяльності |
| 21 | Державний стандарт  початкової загальної освіти (2011) | набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, я складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці |
| 22 | Методологічний семінар НАПН України (2012) | інтегрована категорія, що виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивіда успішно розв’язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності в якості фахівців, так і в суспільному житті в якості громадян; набори компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості, необхідні для виконання індивідом економічних і соціальних функцій |
| 23 | І. Драч (2013) | здатність до життєдіяльності в умовах постійних змін |
| 24 | Ю. Татур (2013) | прояв фахівцем прагнень на практиці і здатності (готовності) реалізувати свій потенціал для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері; усвідомлення соціальної значимості і особистої відповідальності за результати діяльності, необхідність постійного вдосконалення |

*Продовження дод. В*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | одна-дві змістові лінії, як-от  комплекс компетенцій, інтегрована, динамічна особистісна якість, властивість характеристика; | |
| 25 | О. Владиславлев (1978) | компонент якості людини, групи властивостей, які зумовлюють здатність фахівця виконувати певну групу дій або певний комплекс завдань будь-якого виду діяльності |
| 26 | А. Маркова (1990) | поєднання психічних якостей, психічних станів, яке дає змогу особистості діяти самостійно і відповідально, оволодіння навичками і вміннями виконувати трудові функції |
| 27 | Н. Кузьміна (1990) | властивість особистості |
| 28 | С. Гончаренко (2000) | результат набуття компетенцій, який передбачає особисту характеристику, ставлення до предмета діяльності |
| 29 | А. Хуторськой (2003) | спектр особистісних якостей людини (від смислових, пов’язаних із цілепокладанням до рефлексивно-оцінних, що дають відповідь наскільки успішно застосовується певна компетентність у житті), має особистісне забарвлення, адже містить когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову складові |
| 30 | А. Хуторський (2003) | квінтесенція цільових, змістових, смислових, творчих, емоційних, ціннісних характеристик особистості; індивідуальна компетентність особистості: цілі, цінності, комунікація, вміння, навички, готовність до вирішення ситуативних задач; компетентнісні знання й компетентнісний досвід |

*Продовження дод. В*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 31 | Г. Селевко (2004) | інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності діяльності, що грунтується на знаннях та досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійному та успішну участь у діяльності |
| 32 | І. Чемерис (2006) | комплексна особистісна категорія, що означає практичну готовність та здатність людини діяти в певній галузі; містить знання, уявлення, навички, мотиви, цінності, реалізовані у життєвих та професійних контекстах, передбачає наявність досвіду діяльності |
| 33 | С. Татарченко (2012) | інтегральна характеристика особистості, здатність вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різноманітних сферах діяльності на основі використання знань, умінь та життєвого досвіду відповідно до засвоєння системи цінностей |
| 34 | А. Тимошенко,  Н. Шмоніна (2013) | комплекс компетенцій, який відноситься до категорії актуального, або реальної якості і формується головним чином за межами ЗВО в міру накопичення досвіду у відповідній професійній діяльності; динамічна якість людини професіонала, що «рухається» від початкового рівня, закладеного в системі вищої професійної освіти, до майстерності як вищої формі компетентності |
| 35 | М. Мазурок (2013) | системна властивість особистості вчителя, цілісна, ієрархічна динамічна система особистісних здатностей (або окремих компетентностей), яка дозволяє свідомо і творчо визначати та здійснювати свою професійно-педагогічну (фахову) діяльність, саморозвиток, набуття досвіду, вміння критично оцінювати себе і колег щодо оптимального добору змісту, принципів, форм, методів, прийомів і засобів навчання |

*Продовження дод. В*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 36 | Р.Мільруд (2015) | комплексний особистісний ресурс, який дає можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом, в тій чи іншій сфері залежний від взаємодії різних компетенцій людини |
| 37 | І. Гнатишин (2017) | результат професійної підготовки сучасних фахівців, що є особливою якістю фахівця і визначається його включенням до професійної діяльності |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 38 | Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) | інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних т областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Сутність поняття** «**компетенція»** | | |
| 1 | Т. Байбара (2011) | володіння учнем компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 2 | Н. Бібік (2011) | цілісність компетентності (ні знання, ні вміння, ні досвід діяльність самі по собі не є компетентністю) |
| Комплексність, інтегративність  комплекс компетенцій, досвід соціально-професійної життєдіяльності, інтегрована, динамічна особистісна якість, соціально-професійна характеристика | | |

*Продовження дод. В*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Е. Шорт (2002) | поведінка, дія, що впливає на набуття вмінь і навичок людиною для певної діяльності, не пов’язаною з творчістю; володіння знаннями, вміннями, навичками, яке дає можливість свідомого вибору професійних дій і виду діяльності; ступінь чи рівень здібностей, який офіційно сприймається у професійній сфері чи діяльності як достатній відповідно до стандартів; властивість, спосіб буття |
| 2 | В. Лозова (2002) | інтегративна природа компетентності, тому, що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадянської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає від особистості значного інтелектуального розвитку, містить аналітичні комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси |
| 3 | І. Зимня (2004) | комплекс компетенцій, що визначають зміст даної компетентності, актуальні, діяльнісні прояви компетенцій, які стають особистісними якостями, властивостями людини, досвід соціально-професійної життєдіяльності, актуальна, прижиттєво сформована, інтелектуально і особистісно обумовлену інтегрована особистісна якість, що ґрунтується на знаннях, виявляється в діяльності та поведінці людини |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 4 | Г. Сазоненко (2011) | складне міждисциплінарне, загальнометодологічне поняття, характеристика якого не задовольняє фахівців різних галузей |

*Продовження дод. В*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 5 | Закон України  «Про вищу освіту»  (2014) | динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, у способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти |
| Кластерність компетентності та види компетентності | | |
| 1 | Г. Вейнерт (2001) | список з 9 кластерів для визначення й інтерпретації компетентності: загальні когнітивні здібності; спеціалізовані когнітивні навички; модель робочих компетенцій; модель робочих компетенцій, що модифікується; об’єктивна і суб’єктивна я-концепція; мотивація; компетенції дії; ключові компетенції; мета-компетенції |

**Додаток Г**

**Деякі погляди науковців на походження й сутність поняття**

**«професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № з/п | ПІБ джерело | Визначення поняття |
| I ЗУН – сукупність, система, комплексність | | |
| 1 | В. Введенський (2003) | сукупність знань, умінь, що визначають: (результативність праці, обсяг навичок виконання завдань професійної діяльності, комплекс знань і професійно-значущих якостей особистості, напрям професіоналізації, єдність теоретичної і практичної готовності до праці) |
| 2 | Н. Гузій (2004) | складна структурована система *теоретичних та практичних знань, що виступ*ає основою відповідних видів компетентності педагога, серед яких системо-утворюючою є аутопсихологічна компетентність |
| 3 | Т. Ткаченко (2009) | система професійних знань, умінь і навичок, що пов’язані із виконанням професійної діяльності на високому рівні, серед яких: забезпечення мобільності поповнення професійних особистісних знань; професійна теоретична, практична, морально-психологічна підготовленість; уміння виявляти, ставити і розв’язувати на рівні технологічних або трудових стандартів професійні завдання; критичність мислення; саморефлексія; лідерський потенціал. |
| 4 | Н. Ничкало (2016) | сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, використовувати інформацію |

*Продовження дод. Г*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 5 | Н. Мельник (2017) | базова характеристика професійної діяльності фахівця, що містить як змістовний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти; головними сутнісними ознаки є мобільність знань, гнучкість способів, методів, прийомів, підходів професійної діяльності і критичність мислення |
| 6 | В. Берека і А. Галас (2018) | базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання) так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення; складна багаторівнева, стійка структура психічних рис педагога, що формуються внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей |
| 7 | В. Введенський,  С. Молчанов,  Н. Ничкало,  М. Холодная | система знань, умінь і навичок, в якій не враховується мотиваційна сфера та сфера потреб особистості |
| 8 | Стратегії для оцінки дослідницького навчання в галузі науки (SALES- Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science) | комплекс утворення блоків професійної підготовки, які забезпечують освітні запити, що базуються на знаннях (когнітивна складова, науковій грамотності, науковому мисленні) |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ІІ – Знання, вміння / цінності | | |
| 9 | Т. Браже (1993) | багатофакторне явище, включає в себе систему знань та вмінь вчителя, його ціннісні орієнтири та інтегровані показники культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе та до власної діяльності) |

*Продовження дод. Г*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 10 | М. Лук’янова (1996) | інтеграція компонентів, де основними критеріями є спрямованість на учня як на головну цінність учительської праці й потреба в самопізнанні, удосконалення своєї діяльності відповідно до змін учня; ціннісна зрілість фахівця, уміння обирати пріоритети у своїй фаховій діяльності |
| 11 | В. Введенський,  С. Молчанов,  Н. Ничкало,  М. Холодная (2003) | загальноприйняті цінності в якому особистість реалізує себе як фахівець, професіонал |
| 12 | О. Савченко (2011) | наявність в особистості знань, умінь і навичок, індивідуального досвіду професійної діяльності; засвоєння знань на ціннісно- мотиваційних орієнтирах, а результат виявляється у поведінці й рефлексії |
| 13 | В. Ротар (2014) | індивідуальний спосіб розв’язання завдань професійної діяльності, зумовлений особистісним ставленням до професії |
| 14 | Концепція розвитку педагогічної освіти | сукупність особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат |
| ІІІ – ЗУН/якості | | |
| 15 | С. Молчанов (1998) | коло питань, в яких суб’єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, а також особистісні, індивідуальні особливості, які забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності |

*Продовження дод. Г*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 16 | C. Гончаренко (2000) | визначає інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівців, що відображає рівень з*нань, умінь, досвіду,* достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також м*оральну позиц*ію фахівця |
| 17 | В. Синенко,  Л. Шевчук (2001) | інтегрування відповідного рівня професійних знань, умінь, навичок учителя, його особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості і навченості) |
| 18 | В. Сластьонін (2002) | інтегральна характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості; |
| 19 | Л. Карпова (2003) | складне індивідуально-психологічне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність педагога до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації |
| 20 | В. Елькін (2005) | це проміжний етап до професійної майстерності, мета якої полягає у набутті знань, умінь, навичок, якостей у здобувачів, яких їм бракує для досягнення необхідного рівня досконалості в обраній спеціалізації |
| 21 | С. Демченко (2005) | складна багаторівнева стійка структура його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення) |

*Продовження дод. Г*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 22 | О. Онаць (2006) | інтегральне утворення, що репрезентоване системою теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей особистості, сформованої мотиваційно – ціннісної сфери та набутого досвіду, діалектичний взаємозв’язок яких забезпечує результативність його професійної педагогічної діяльності |
| 23 | І. Полубоярина (2008) | інтегративне утворення, в основі якого лежать професійні знання і вміння, особистісні якості та досвід, що обумовлює здатність майбутнього фахівця до ефективного виконання професійної діяльності |
| 24 | Кремень & Ковбасюк Енциклопедичний словник (2008) | інтегративна характеристика ділових й особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь і досвіду, достатніх для досягнення мети у певній професійній діяльності, а також моральну позицію фахівця; здатність особистості успішно виконувати свою професійну діяльність |
| 25 | С. Скворцова (2009) | властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв’язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності |
| 26 | П. Лузан (2012) | характеристика якості підготовки фахівців на основі зростання рівня їхньої професійної компетентності та пізнавальної самостійності |
| 27 | М. Сідун (2013) | сформована інтегральна характеристика, передбачає володіння необхідною сукупністю знань, умінь, навичок та особистісних характеристик, які забезпечують ефективне виконання завдань педагогічної діяльності |

*Продовження дод. Г*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 28 | Н. Гончарова (2013) | якість особистості, яка характеризує рівень його інтеграції у інноваційне науково-технічне середовище; передбачає певний відхід від традиційного процесу формування вузького спеціаліста та визначається необхідністю розвитку багатопрофільного фахівця |
| 29 | В. Коваль (2013) | ступінь оволодіння професійною діяльністю, яка об’єднує теоретичні характеристики (знання), практичні (вміння, навички, досвід) й особистісні характеристики (якості, здібності) готовності суб’єкта до професійно-педагогічної діяльності |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 30 | О. Третяк (2014) | інтегральне особистісне утворення, вміщує комплекс поліфункціональних професійних знань, практичних умінь і навичок, особистісних якостей та набутого квазіпрофесійного досвіду із залученням можливостей сучасної кредитно- модульної системи професійної підготовки студентів у педагогічному ВНЗ, що забезпечує її успішну реалізацію у майбутній професійній діяльності |
| 31 | М. Олексюк (2015) | інтегративна характеристика вчителя технологій, здатного кваліфіковано виконувати визначені (необхідні) функції, регламентовані освітньо-кваліфікаційними вимогами, в усіх видах професійно-педагогічної діяльності |
| 32 | Я. Сікора (2016) | система знань, умінь, особистісних якостей, формування та розвиток яких дозволить розв’язувати типові професійні задачі, а також проблеми, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності, що передбачає здатність вчителя до професійного та особистісного зростання |

*Продовження дод. Г*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 33 | В. Берека (2018) | сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 34 | Ю. Шапран (2021) | комплекс особистісних властивостей і практичних умінь вчителя, що дає змогу на високому рівні організовувати освітній процес у сучасному освітньому просторі; інтегративна якість вчителя, яка виявляється у рівні його професійної освіти, у готовності до реалізації особистісного потенціалу під час творчої педагогічної діяльності, удосконалення досвіду і прагненні до неперервної самоосвіти, а у вузькому розумінні «професійну компетентність визначає як комплекс особистісних властивостей і практичних умінь вчителя, що дає змогу на високому рівні організовувати освітній процес у сучасному освітньому просторі |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ІV – ЗУН / здатність/ спроможність/здібність/ готовність | | |
| 35 | В. Кричевський (1987) | сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професії, набір операційних умінь; володіння послідовністю розв’язання професійних завдань; здатність особистості до творчості у розв’язанні професійних завдань |
| 36 | І. Колесникової (1997) | інтегральна професійно-особиста характеристика, що визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих в соціумі в конкретно-історичний момент нормами педагогічної етики, стандартами, вимогами, стилю мислення, соціальних функцій педагога |

*Продовження дод. Г*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 37 | В. Сластьонін (2002) | теоретична і практична готовність до здійснення професійної діяльності, наявність здатності встановити взаємозв’язок між теорією і практикою в конкретних ситуаціях, вміщує в себе аналітичні, прогностичні, проективні й рефлексивні вміння, практична готовність (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні здібності); комунікативність |
| 38 | Н. Баловсяк (2003) | сукупність двох складових: ключових компетенцій, що відносяться до групи людина-діяльність та інваріантних компетенцій, що визначають вимоги до спеціаліста з погляду його професійних знань, умінь, навичок, здатностей їх застосовувати у професійній діяльності |
| 39 | О. Козирева (2005) | інтегральна професійно-особистісна характеристика вчителя, що дозволяє виявити якість його професійної діяльності (здатність діяти адекватно, самостійно і відповідально, готовність до самооцінювання та оцінювання саморозвитку, професійна активність) |
| 40 | Н. Мурована (2006) | складне, інтегративне утворення, в якому розкривається сукупність знань, умінь, досвіду, мотивації та особистісних якостей вчителя, обумовлюється його готовність до активного виконання педагогічної діяльності |
| 41 | Н. Балюбаш (2009) | інтегральна характеристика особистості, що визначає здатність фахівця вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів |

*Продовження дод. Г*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 42 | К. Осадча (2010) | цілісна, динамічна, інтегративна структура, яка відображає сукупність професійних та індивідуальних якостей особистості (знань, умінь, навичок, здатностей, ціннісних орієнтацій, стратегій та способів діяльності, готовності до педагогічної діяльності), що формується в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів за кваліфікацією «вчитель інформатики» |
| 43 | З. Курлянд (2012) | системне поняття, коло повноважень у сфері діяльності, коло питань, з яких суб’єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає статус і кваліфікацію, а також індивідуальні особливості (здібності), що забезпечують можливість реалізації певної діяльності |
| 44 | С. Іць (2014) | здатністю використовувати набуті педагогічні, психолого- педагогічні, фахові та методологічні знання, вміння та навички, власний досвід; характеризується відповідальним ставленням до професійних обов’язків у конкретних ситуаціях медіа- інформаційного простору |
| 45 | Н. Мельник (2017) | здатність або спроможність продемонструвати рівень професійної підготовки, що відповідає стандартам, зумовлений сформованістю когнітивного, операційного та функціонального блоків професійної діяльності |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 46 | В. Краєвський | наявність знань для успішної діяльності, розуміння цих знань для практики, набір операційних умінь, володіння алгоритмом вирішення задач; здатність творчо підходити до власної професійної діяльності |

*Продовження дод. Г*

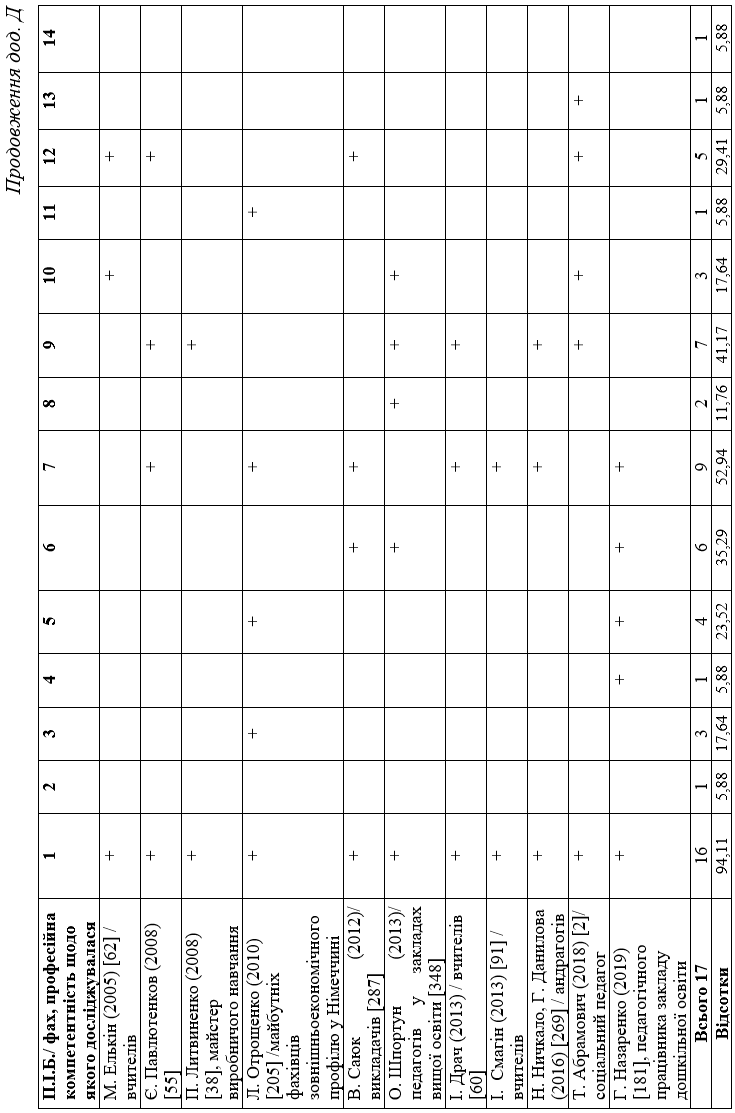
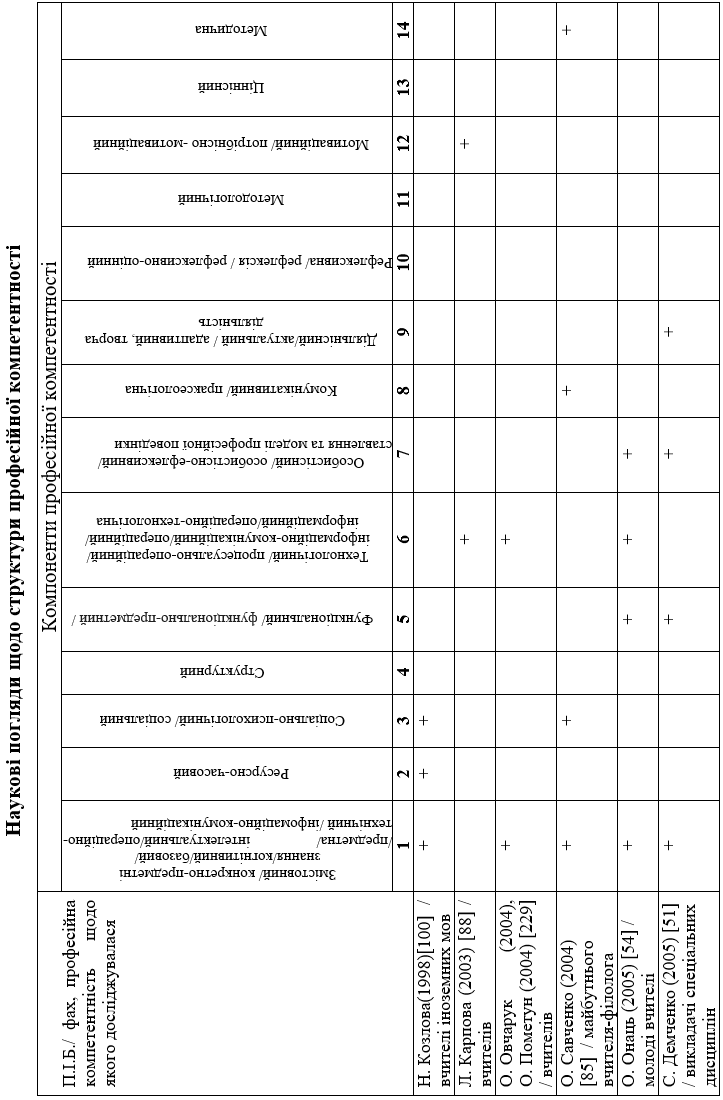
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Окремий погляд | | |
| 47 | M. Walters (1979) | діяльність особи в соціальному контексті, розглядаючи продуктивність праці як прийняття певної ролі, що виникає в результаті взаємодії між роботодавцем і працівником |
| 48 | R. Mansfield (1989) | демонстрація виконання власних професійних завдань (Mansfield, 1989) |
| 49 | Л. Карпова (2002) | багатоаспектне поняття яке може змінюватися у відповідності з чинниками, що відбуваються в освіті та суспільстві; динамічне змістовне наповнення і якісний рівень, що залежить від багатьох соціальних чинників: рівня розвитку психології та педагогіки, антропології та культурології, соціальних та економічних причин |
| 50 | Л. Волошко (2006) | складний феномен, якому властивий взаємозв’язок об’єктивної професійної діяльності та суб’єктивно-особистісних можливостей фахівців |
| 51 | О. Гура (2008) | сукупність найбільш стійких особливостей людини- професіонала, що постійно реалізуються й забезпечують певний якісно-кількісний рівень професійної діяльності, характерний для конкретного фахівця |
| 52 | Ю. Запорожцева (2014) | взаємодія складових компетенцій, а саме: соціальної, психолого-педагогічної, методичної, лінгвістичної та комунікативної |
| 53 | L. Holmes (2017) | розкривається в контексті продуктивності праці індивіда з погляду його ставлення до більш широкого питання – «життя»; підхід акцентується на якостях особистості |

**Сутність поняття «професійно-педагогічна компетентність»**

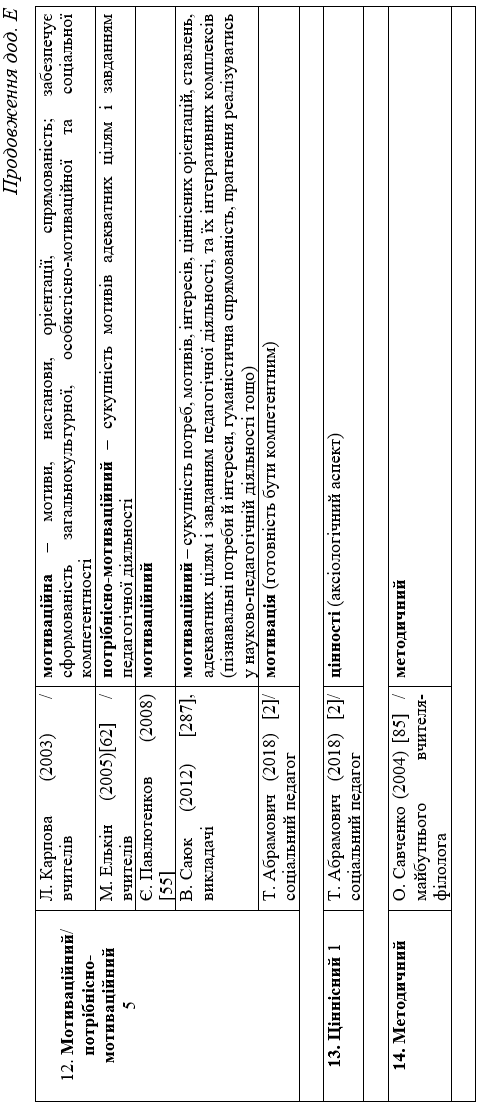
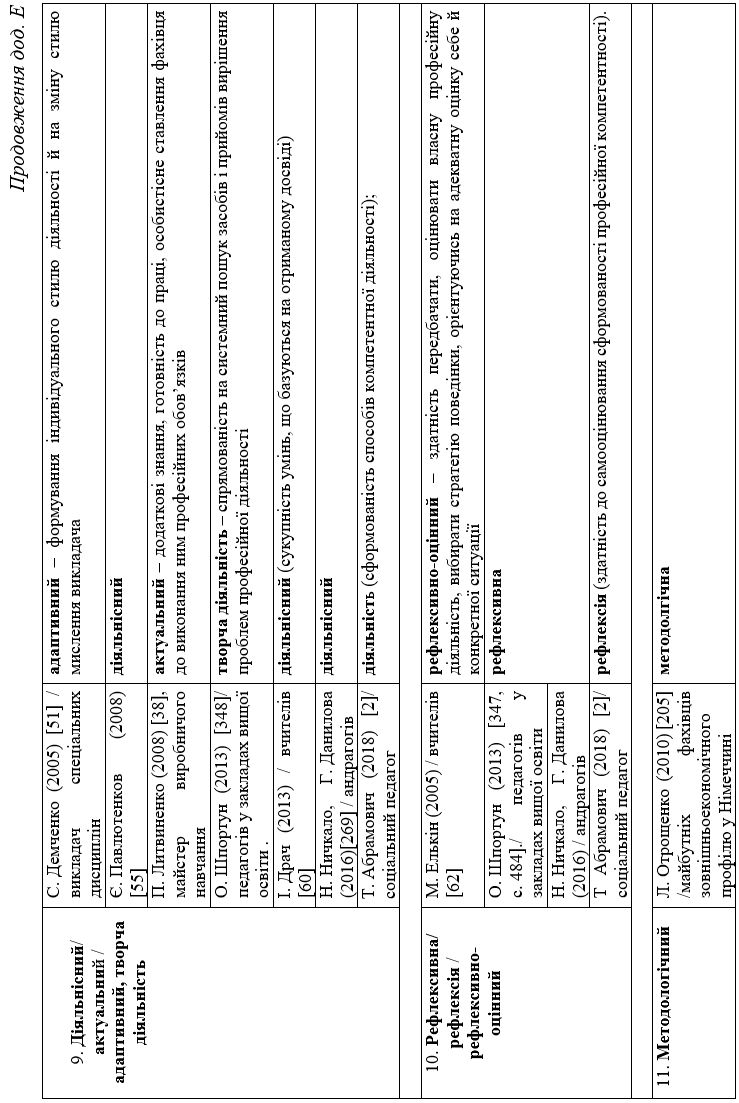
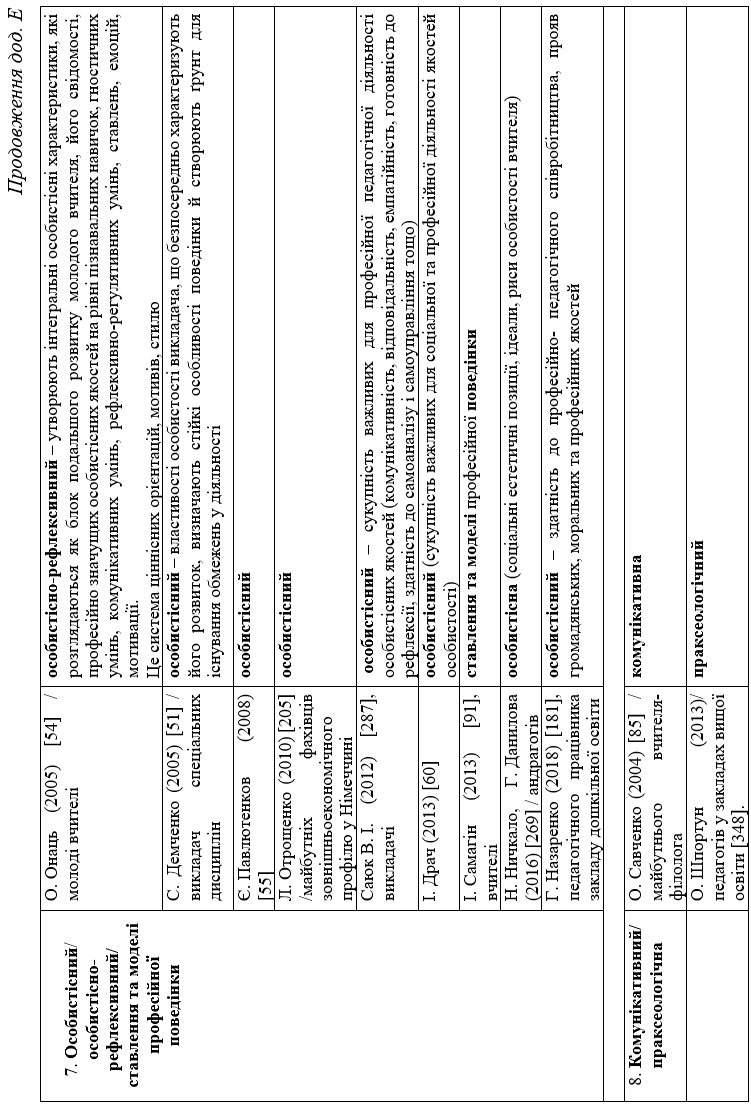
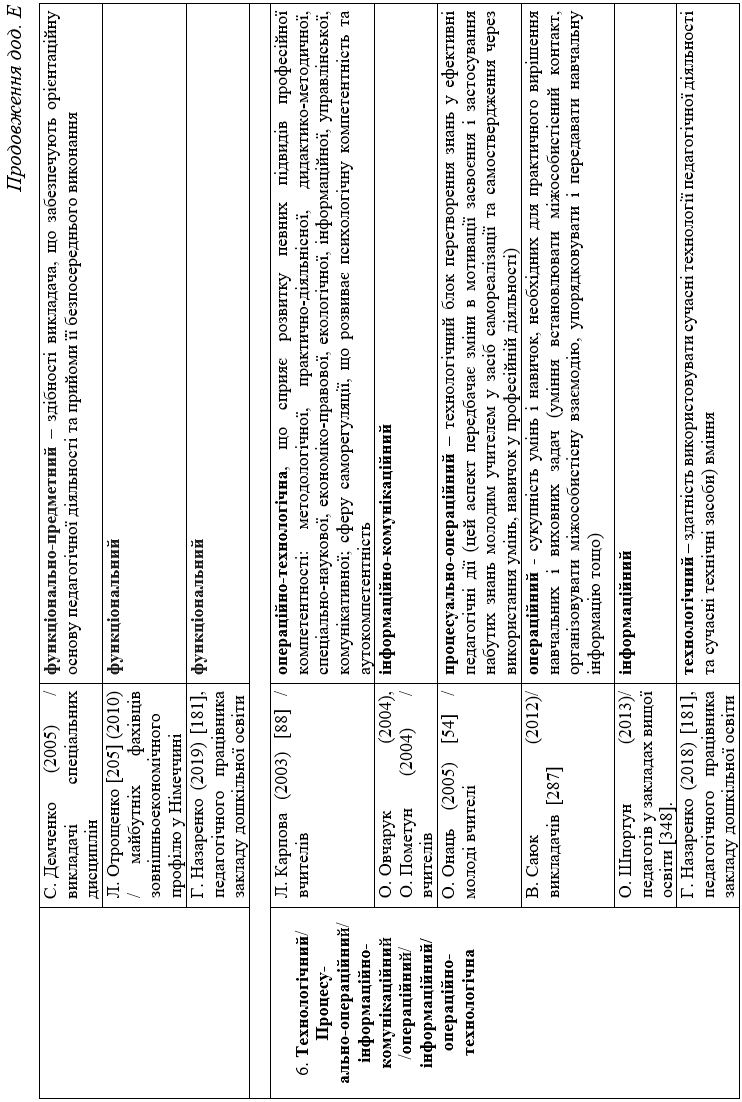
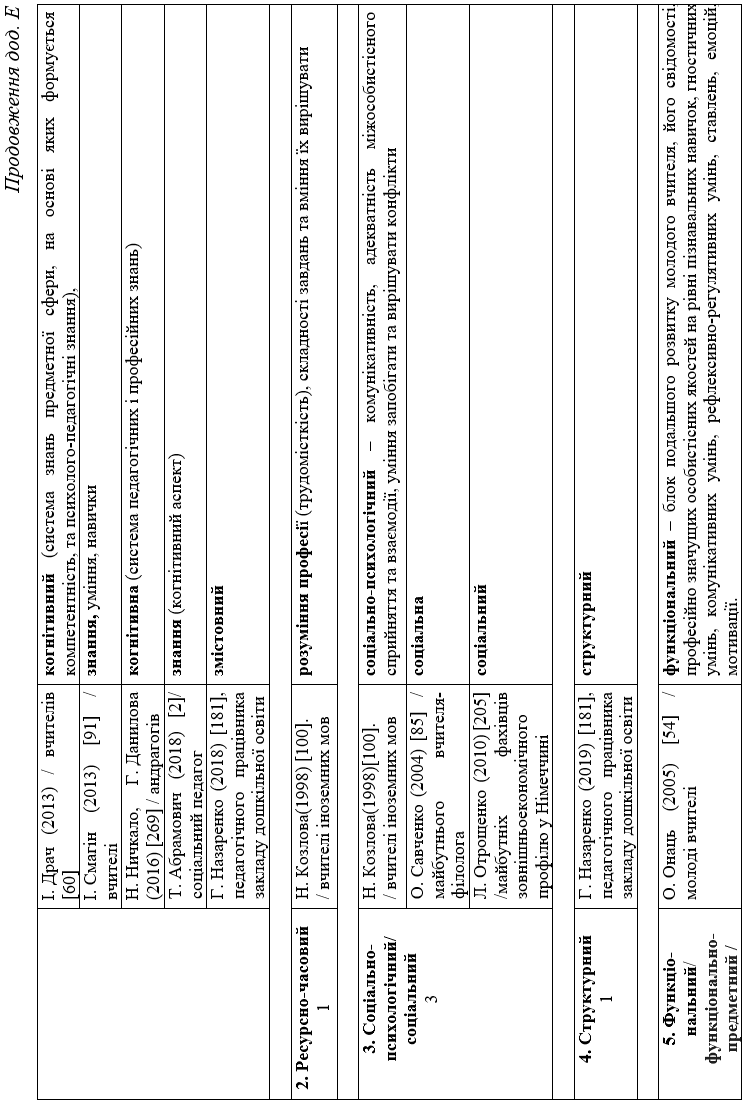
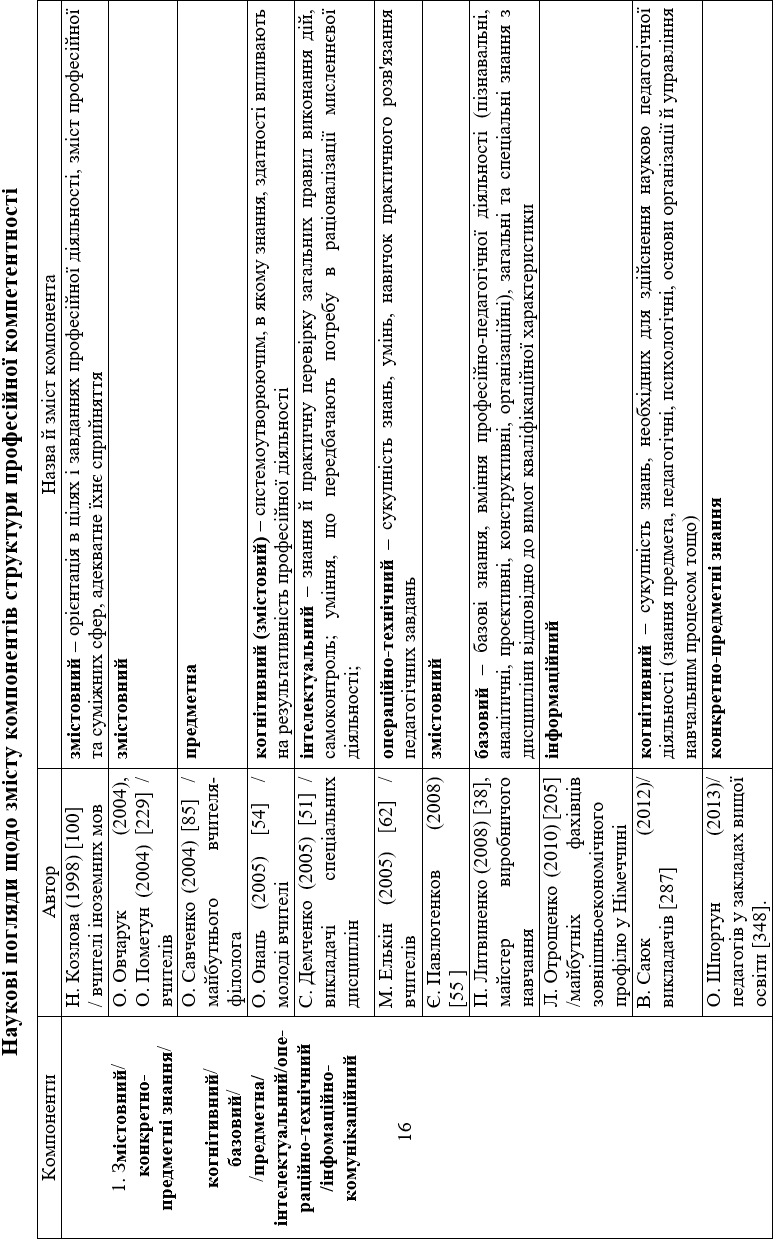
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Джерело | Визначення поняття |
| 1 | А. Маркова (1990) | поінформованість учителя про знання та вміння, їх нормативні ознаки, які необхідні для здійснення цієї праці; володіння психологічними властивостями, бажаними для виконання посадових обов’язків, реальна професійна діяльність відповідно до еталонів та норм |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 2 | Н. Кузьміна (1990) | здатність вчителя до перетворення набутої спеціальності, носієм якої він є, в засіб формування особистості учня з урахуванням вимог, які накладаються на освітній процес педагогічної діяльності |
| 3 | С. Шишов (2004) | сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей та характеристик; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної і практичної готовність до праці; здатність здійснювати складні види культуровідповідної діяльності тощо |
| 4 | В. Берека,  А. Галас (2018) | складова багаторівневої, стійкої структури психічних рис педагога, що формуються внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей; |
| 5 | Ю. Шапран (2021) | є інтегративною якістю вчителя, яка виявляється у рівні його професійної освіти, у готовності до реалізації особистісного потенціалу під час творчої педагогічної діяльності, удосконалення досвіду і прагненні до неперервної самоосвіти; комплекс особистісних властивостей і практичних умінь вчителя, що дає змогу на високому рівні організовувати освітній процес у сучасному освітньому просторі |

**Додаток Д**



**Додаток Е**



**Додаток Ж**

**Деякі погляди науковців на походження й сутність поняття «розвиток», «професійний розвиток», «розвиток професійної компетентності», «особистісний розвиток»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Н. Лісова (2005) | процес якісних змін у людині, що знаменує перехід від простого до складного, від нижчого до вищого |
| 2 | Л. Лук’янова,  О. Аніщенко (2014) | складне динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати її творчі здібності, активну громадянську позицію; процес становлення особистості як соціальної істоти в результаті її соціалізації і виховання; безперервний процес, що виявляється у кількісних і якісних змінах людської істоти |
| 3 | Г. Костюк (2016) | безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). |

**Сутність поняття «професійний розвиток»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | S. Day (1999) | процес, під час якого вчитель самостійно або за допомогою колег переглядає, оновлює, розширює власні можливості щодо моральної мети викладання, критично розвиває знання, уміння, професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, учнівською молоддю й колегами |
| 2 | Л. Мозгарьов (2001) | педагогічна система, яка характеризується складними зв’язками між її елементами (підсистемами), неравномірністю, необоротністю та схоластичністю, що відбуваються в середині системи процесів. При цьому система є відкритою і самоорганізованою (синергетична) |

*Продовження дод. Ж*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 3 | В. Сластьонін (2002) | представляє собою процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки та внутрішнього руху, особистісного становлення людини |
| 4 | Л. Мітіна (2004) | ріст, становлення, інтеграцію і реалізацію у педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей та здібностей, знань і вмінь, але головне - як активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його устрою та способу життєдіяльності |
| 5 | В. Ягупов (2007) | мета, смисл і цінність професійної культури фахівця як особистості та як конкретного фахівця; це складний, суперечливий і багатогранний процес, який складається з особистісного, професійного та фахового розвитку, детермінований зазвичай соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та фаховими якостями та рисами, має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер; це результат постійного пошуку відповіді щодо сутності суперечностей (зовнішні та внутрішньоособистісні), які виникають у професійній діяльності, намагання фахівця їх вирішити або зняти; це умова успішної професійної діяльності фахівця; це умова особистісної та професійної самоактуалізації фахівця в професійній і фаховій діяльності; персональний професійний розвиток фахівця має свою межу і пов’язаний з подоланням ним певних зовнішніх і внутрішніх психологічних бар’єрів |
| 6 | J. Scherens (2010) | неперервний процес, що охоплює такі складові: початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога |
| 7 | Л. Пуховська (2011) | постійний процес оптимального вибору й поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації і в конкретному місці |

*Продовження дод. Ж*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 8 | ЗУ «Про освіту» (2017) | безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності |

**Сутність поняття «розвиток професійної компетентності»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Л. Козирєва (2005) | багаторівневий процес |
| 2 | О. Онаць (2006) | цілеспрямований, незворотній процес якісних змін у знаннях, уміннях і навичках, здатностях і якостях, досвіді молодого вчителя та результатах його професійної діяльності, як процес творчого вдосконалення молодого вчителя |
| 3 | О. Карачова (2008) | самостійна освітню діяльність, що здійснює вчитель безперервно |
| 4 | М. Докторович (2010) | активний процес, що триває протягом усього трудового життя людини, розгортається послідовно, відповідно до професійного становлення особистості, набуваючи нових форм на кожному етапі професійного розвитку фахівця |
| 5 | В. Саюк (2012) | закономірний і цілеспрямований процес якісних змін у професійних знаннях, уміннях, мотивах, професійних і особистісних якостях |
| 6 | М. Морозова (2012) | творча індивідуальність, формування сприйнятливості до педагогічних інновацій, здібностей адаптуватися в мінливому педагогічному середовищі |

*Продовження дод. Ж*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 7 | М. Мазурок (2013) | є неодмінною умовою й обов’язковою складовою його професіоналізму |
| 8 | О. Мезенцева,  Є. Кузнецова (2013) | саморегульований процес є внутрішнім необхідним рухом, «саморух» педагога від актуального рівня професійної компетентності до вищого відповідно до етапів цього процесу |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 9 | Ю. Запорожцева (2014) | безперервний інтегративний процес прогресивних змін відповідних складових компетенцій професійної компетентності вчителя іноземних мов, набуття й вдосконалення творчих здібностей вчителя іноземних мов, що відбувається на особистісному рівні |
| 10 | Л. Коваленко (2017) | науково обумовлена, організована праця та співтворчість методиста з учителем |
| 11 | А. Санько,  Н. Стрекалова (2018) | розвиток творчої особистості, сприйнятливості до педагогічних інновацій, здатності адаптуватися в мінливому педагогічному середовищі |
| 12 | Z. Rakhimov (2019) | самопослідовний розвиток і творчий підхід до навчання |
| 13 | S. Irawati (2019) | постійний процес. The development of professional competence is a continuing process |
| 14 | В. Радкевич,  С. Кравець,  Т. Герліан,  А. Козак | цілеспрямований процес |
| 15 | R. Fakhrutdinova, A. Skorobogatova (2020) | набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчально-методичної літератури, а також відповідних засобів вимірювання підготовленості учнів |

*Продовження дод. Ж*

**Сутність поняття «особистісний розвиток»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | О. Карачова (2008) | процес удосконалення способів включення в педагогічну діяльність, метою якої є особистісна професійна самореалізація, яка реалізується в ході вирішення пізнавальних, морально-етичних і комунікативних задач, що в свою чергу забезпечує володіння вчителем необхідним комплексом професійно важливих якостей |
| 2 | Т.Абрамович (2013) | системна діяльність, яка має цілеспрямований та творчий характер і залежить від індивідуальних особливостей та мотивів фахівця |
| 3 | Л. Анциферова (2015) | особистісно-психологічні новоутворення, перехід особистісної системи на новий рівень функціонування і формування нових психологічних стратегій вирішення життєвих, соціально-детермінованих завдань |
| 4 | К. Левітан (2015) | процес розвитку особистості вчителя характеризують його соціальні або сутнісні сили: спроможності до виконання професійної ролі, потреби, знання, вміння, соціальні почуття |

**Додаток К**

**Змістові лінії тлумачення поняття «науково-методичний супровід», «педагогічна технологія (педагогічна система)», «педагогічна діяльність»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **ПІБ, рік** | **Поняття «науково-методичний супровід»** |
| комплекс, послідовність, сукупність дій, заходів, форм, підходів, технологій, процедур | | |
| 1 | Г. Данилова (1994) | комплекс взаємопов’язаних цілеспрямованих дій, що спрямовані на надання допомоги педагогу у вирішенні ускладнень, які можуть виникати під час навчально-виховної роботи у школі |
| 2 | Т. Сорочан (2002) | певна послідовність дій, які мають забезпечити конкретний результат |
| 3 | В. Олійник (2003) | сукупність різноманітних форм, підходів, технологій, процедур, заходів, які дозволяють забезпечити допомогу педагогічному працівнику у подоланні труднощів упродовж усієї професійної діяльності |
| 4 | Н. Шуляк (2012) | комплекс взаємопов’язаних цілеспрямованих дій, заходів, спрямованих на надання всебічної допомоги вчителю у вирішенні проблем та утруднень, які сприяють його розвитку та саморозвитку протягом усієї професійної діяльності |
| засіб професійного розвитку | | |
| 1 | В. Ларіна (2008) | один з можливих засобів професійного розвитку супроводжуючих у відповідній регіональній стратегії розвитку освіти у напрямах; має прояв у переданні зовнішніх зворотних зв’язків суб’єктів супроводу до внутрішніх зворотних зв’язків супроводжуючих, що забезпечує розвиток у останніх рефлексивних умінь під час їхнього навчання засобам самоконтролю та самооцінки діяльності у реалізації завдань |

*Продовження дод. К*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Сутність поняття «педагогічна технологія (педагогічна система)»** | | |
| 1 | С. Ожегов (1964) | педагогічна технологія, що полягає у створенні мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору, в якому відбувається професійна взаємодія рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, неперервний професійний розвиток педагогічних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями |
| 2 | С. Шевчук (2001) | педагогічну технологію, що полягає у створенні мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору, де відбувається професійна взаємодія рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, відбувається неперервний професійний розвиток педагогічних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями |
| 3 | Т. Сорочан (2002) | педагогічна система для визначення та приведення у відповідність мети, змісту, методів та взаємодії суб’єктів науково-методичного супроводу |
| 4 | В. Сидоренко (2013) | інноваційна педагогічна технологія у системі післядипломної освіти, яка дозволяє подолати відірваність курсового і післякурсового періодів, що полягає у створенні мережевого диференційованого людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, партнерства здійснюється неперервний професійний розвиток, самовдосконалення і самореалізації, засвоєння інноваційних професійних ролей і функцій на рівні вітчизняних і світових стандартів |

*Продовження дод. К*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 5 | Т. Сорочан,  О. Часнікова (2015) | педагогічну технологію (як педагогічну систему), що забезпечує досягнення певної мети завдяки чітко визначеній послідовності дій, змісту, методів, спроектованих на вирішення проміжних цілей і заздалегідь визначений кінцевий результат та максимальну активність слухачів в освітньому процесі відповідно до їхніх інтересам і запитам. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 6 | О. Савченко,  О. Часнікова (2015) | педагогічну технологію та інтерпретують її педагогічну систему, що гарантує досягнення певної мети через чітко визначену послідовність дій, змісту, методів, спроектованих на розв’язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат, забезпечує максимальну активність учасників освітнього процесу, відповідає інтересам і запитам на знання |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 7 | І. Ніколаєску (2016) | технологія, що дозволяє вирішити проблеми курсового й міжкурсового періодів, забезпечує неперервність професійного зростання, самовдосконалення за індивідуальними освітніми траєкторіями |
| **Процес взаємодії / професійна педагогічна взаємодія** | | |
| 1 | Т. Сорочан (2005) | процес взаємодії суб’єктів щодо впровадження інновацій, які забезпечують новий рівень розвитку освіти |
| 2 | О. Чернишов (2006) | професійна педагогічна взаємодія суб’єктів освітньої діяльності, повноцінними умовами якої виступають добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток керівників і учасників педагогічного процесу, а результатом - якісно новий рівень освіти або нова якість професійної діяльності педагогів-вихователів, яка виявляється від професійної компетентності |

*Продовження дод. К*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 3 | О. Мариновська (2010) | це процес діяльності суб’єктів із впровадження інновацій, які забезпечують новий рівень розвитку освіти, здійснюється за обраним напрямом професійно-педагогічної діяльності, передбачає створення андрагогічної системи супроводу, забезпечує особистісно-професійний розвиток педагога та гарантує новий рівень якості освіти та освітніх послуг |
| 4 | А. Санько (2018) | багатоаспектний процес, що сприяє всебічному розвитку педагога, його професійному зростанню, а різноманітність функцій такого супроводу робить цей процес унікальним, і його здійснення сприятиме зростанню якості освіти в цілому |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **модель** | | |
| 1 | С. Макаренко | векторний та адресний науково-методичний супровід педагогічного працівника, що моделюється на засадах компетентнісного підходу (соціального, професійного й особистісного) залежно від індивідуальних запитів, потреб, мотивацій кожного конкретного педагога або педагогічного колективу, його професійних можливостей |
| 2 | О. Папач (2019) | спроектована, організована та реалізована модель педагогічної взаємодії, внаслідок якої відбувається розвиток професійних компетентностей всіх учасників супроводу, більш якісним стає надання освітніх послуг, набуваються нові якості в індивідуальному професійному профілі |

**Сутність поняття «педагогічна діяльність»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | ПІБ | Зміст |
| 1 | Ш. Амонашвілі (2000) | надання педагогічних завдань вчителем, головним є об’єкт, який одночасно є суб’єктом, бо це завжди особистість, людина. Педагогічне завдання виникає коли потрібно підготувати перехід людини від стану «незнання» до стану «знання», від «нерозуміння» до «розуміння», від «невміння» до «уміння», від безпорадності до самостійності |

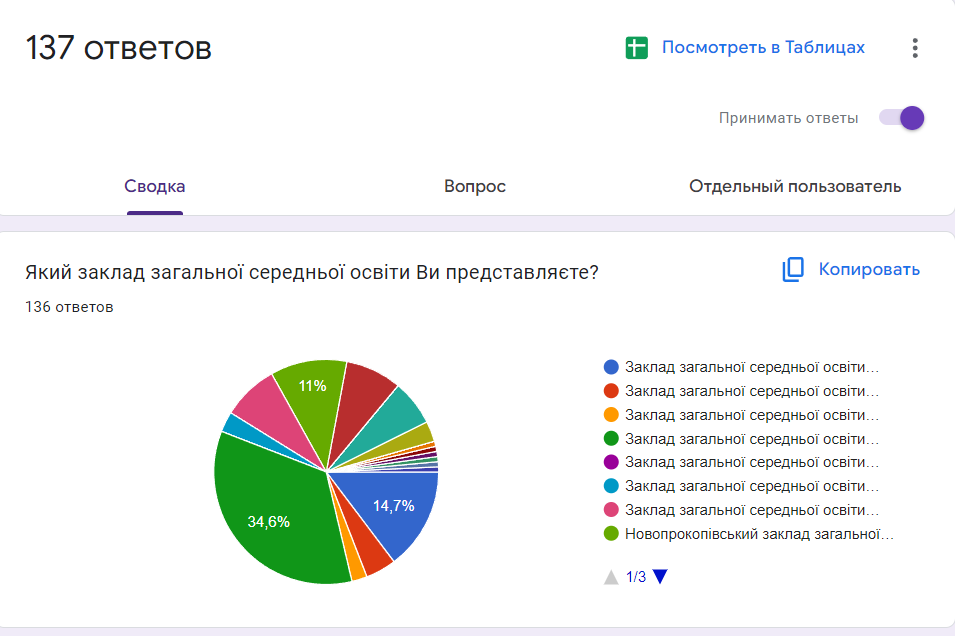
*Продовження дод. К*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 2 | Педагогічний словник.  С. Гончаренко (2000) | вид професійної діяльності, змістом якої є навчання, виховання, освіта, розвиток тих, хто навчається |
| 3 | В. Гринько (2002) | діяльність, що спрямована на реалізацію педагогічної (спеціально організованої) взаємодії викладача та здобувача |
| 4 | В. Ортинський (2004) | процес, у якому опосередковується й контролюється інформаційний обмін, відтворюється культура, відбувається становлення суспільної свідомості, здійснюється регуляція процесу розвитку економічної, духовної та соціальної сфер і загалом суспільства |
| 5 | О. Власенко (2008) | має свою специфіку, яка спрямована на професійну підготовку фахівців-професіоналів, інтелектуального суспільства, української інтелігенції, в ній органічно знання, ерудиція, мистецтво й висока культура інтелектуальна й моральна зрілість, усвідомлення або почуття відповідальності |

**Додаток Л**

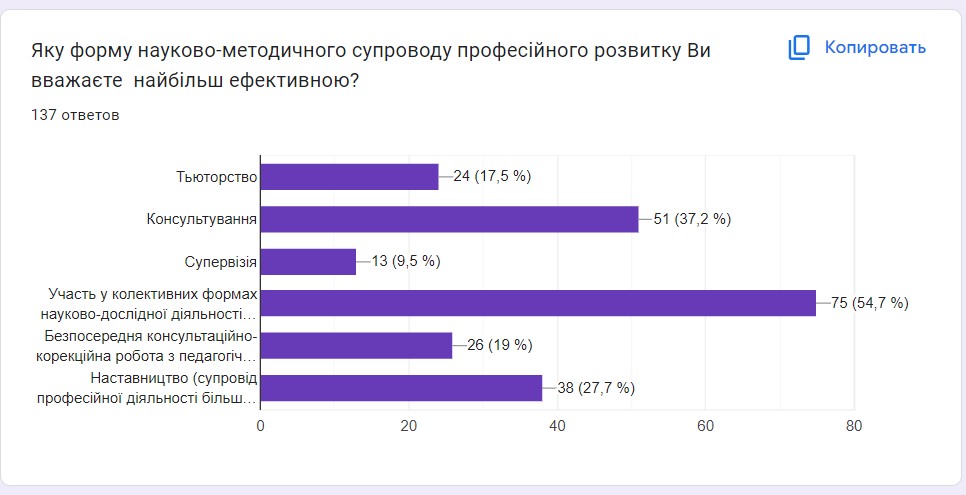
**АНКЕТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

«Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах сьогодення»





*Продовження дод. Л*

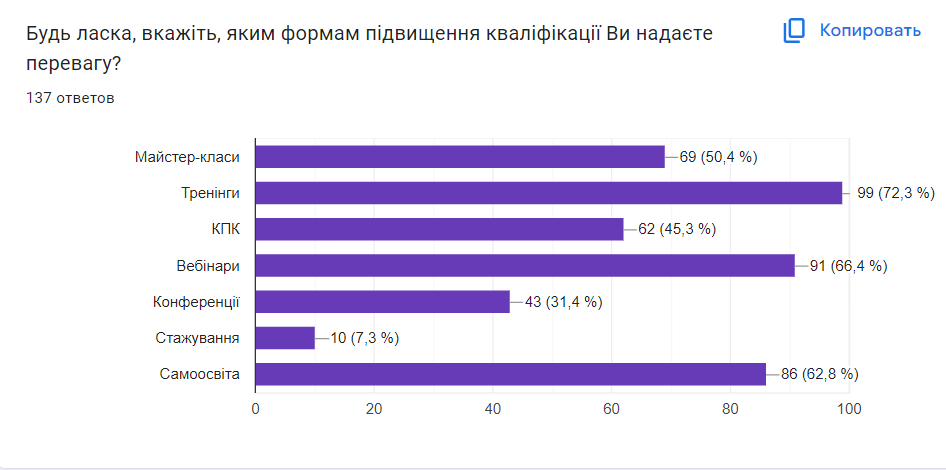


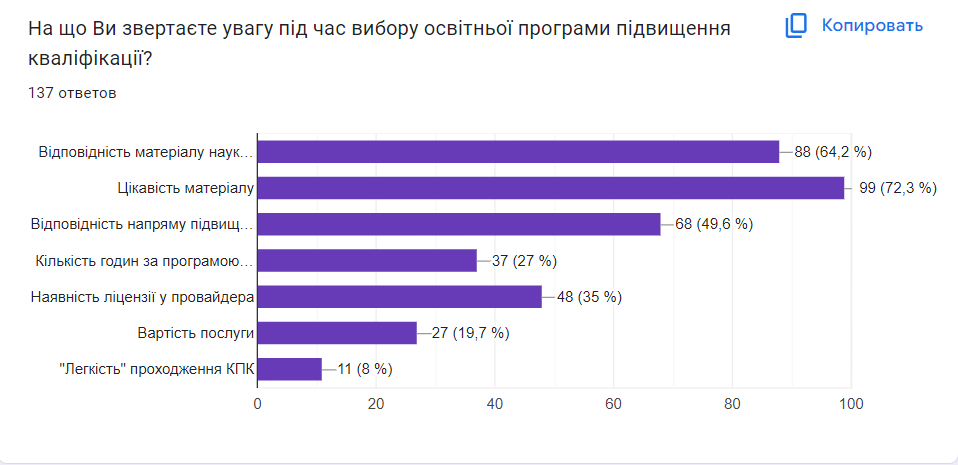




*Продовження дод. Л*



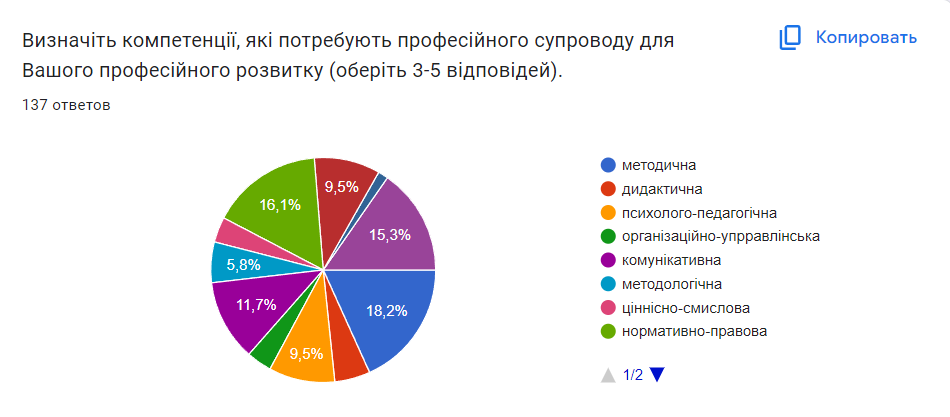




*Продовження дод. Л*

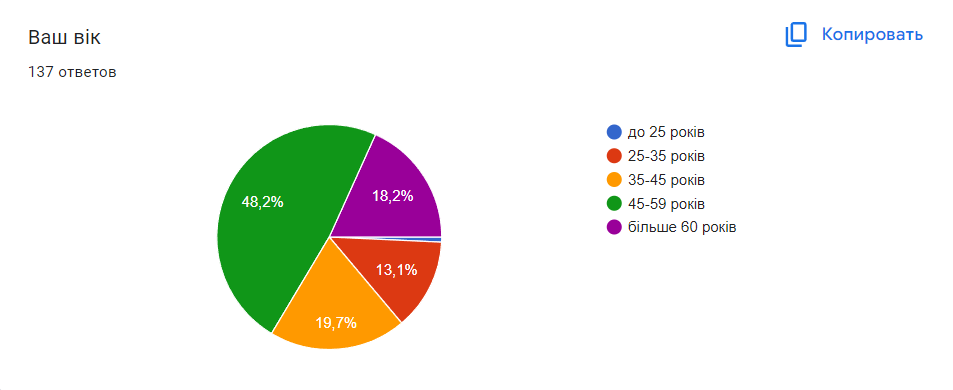


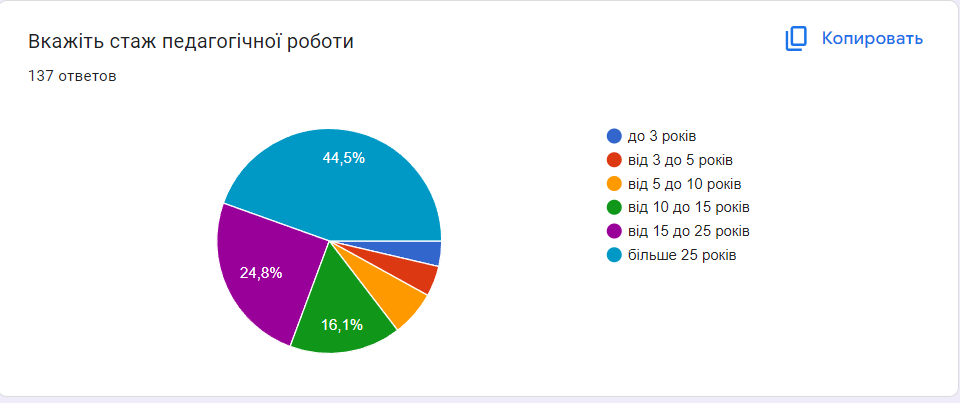




*Продовження дод. Л*







# Додаток М

**Практичне заняття**

Тема: Розв’язання педагогічних ситуацій як компонент підготовки молодих учителів до педагогічної творчості.

Мета: ознайомити молодих учителів із поняттям «педагогічна творчість», інтуїція, педагогічна ситуація і педагогічна задача, розкрити методику розв’язання педагогічних задач.

Очікувані результати: сформувати у молодих учителів імпровізаційні вміння, вміння розв’язувати непередбачувані педагогічні ситуації, що виникають в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Завдання

І. Теоретичний матеріал

1. Педагогічна ситуація і педагогічна задача.
2. Класифікація педагогічних ситуацій.
3. Класифікація педагогічних задач.
4. Структура розв’язання педагогічних задач.
5. Аналіз педагогічної ситуації. ІІ. Практична робота
6. Аналіз педагогічних ситуацій, що виникають на заняттях, з боку реального і можливого застосування педагогічної творчості. Імпровізаційний показ і інваріантне рішення.
7. Тренінги на розвиток професійного сприйняття, уявлення, мислення, удосконалення й інтонаційну виразність мовлення, розвиток артистичних умінь.

Завдання (на розвиток професійного сприймання, уявлення та уяви вчителя). Гра «Оповідач по колу». Ведучий починає розповідь: «Зайшовши до класу після дзвінка, вчителька побачила…». Далі продовжує наступний і т. д. Останній учасник повинен закінчити оповідання.

Завдання (на вдосконалення мови вчителя, інтонаційну виразність мовлення). Ви вчитель. Учитель пояснює новий матеріал, входить Сергійко, який запізнився. Ваші дії в цей момент…

Завдання (на розвиток мислення, уяви). Пропонується педагогам скласти казки, за даними картками (витягують по черзі).

Завдання (на розвиток артистичних умінь) 1. В класі тихо. Всі працюють. Лише одна учениця закрила зошит, поклала ручку і дивиться у вікно. Відредагуйте на цю ситуацію… 2. Вчителька доручає двом учням прибрати в класі. Вони відмовляються. Спроектуйте ваші дії і пограйте цю ситуацію.

Тренінги: а) відшукати в собі почуття, яких ви не відчуваєте зараз: радість, гнів, горе, відчай, байдужість, обурення тощо, і в педагогічно доцільній формі виразити ці почуття в різних ситуаціях; б) подаються різні фрази, і ставиться завдання вимовити їх з різними відтінками в залежності від педагогічної ситуації (типу «Добрий день!», «Будь ласка», «Ні», «Так», «Хто відсутній?», «Підійди до мене» та ін.).

1. Змоделюйте педагогічну ситуацію, виконайте аналіз на основі особистісно орієнтованого підходу.

ІІІ. Самостійна робота

1. Скласти план-конспект уроків з докладним описом задуманих імпровізаційних домашніх заготовок.
2. Описати і проаналізувати у ході уроку класичні педагогічні імпровізації з боку доцільності, педагогічної цінності, майстерності публічного втілення, плавності переходу до запланованої частини уроку, емоційного стану і творчого самопочуття під час і після імпровізації.

ІV. Питання для самоаналізу знань

1. Як особистість вчителя впливає на ефективність переконуючого впливу при вирішенні педагогічних задач?
2. Які фактори впливають на успішне розв’язання конфліктних ситуацій?
3. Які прийоми педагогічного впливу при розв’язанні педагогічних задач вам здаються найбільш продуктивними?
4. Дайте визначення поняття «ситуація успіху»?
5. Чому технологію створення ситуації успіху можна вважати особистісно орієнтованою?

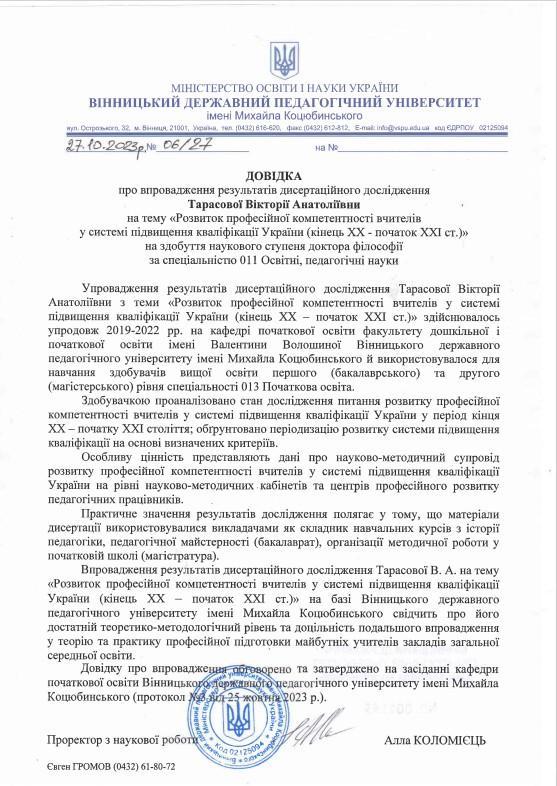
V. Література

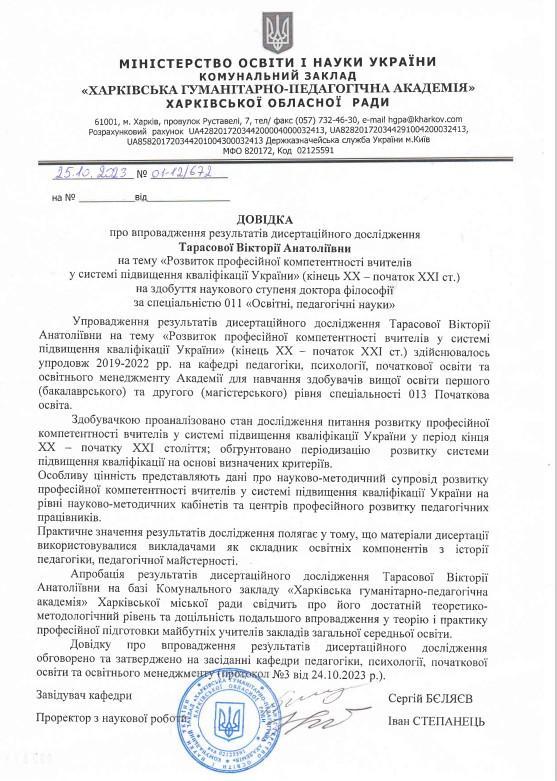
* 1. Дубяга С.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 207 с.
  2. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій. – К.: Українські пропілеї, 2001. – 300с.
  3. Мільто Л.О. Методика розв’язання педагогічних задач: Навч. посібник.   
     2-ге вид., переробл. і доп. – Харків: Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
  4. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация // Народное образование. – М.: Издательство «Педагогика», 1990. – № 4. – С. 91-93.

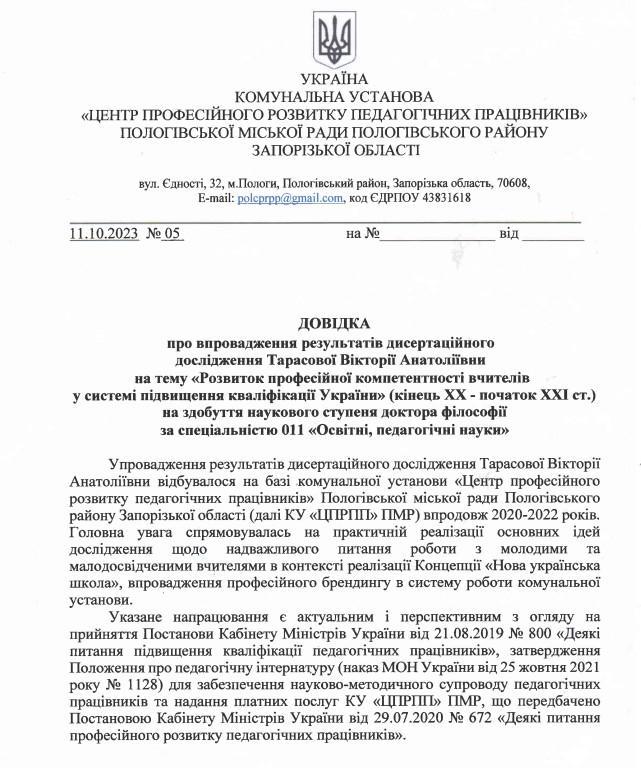
# Додаток Н

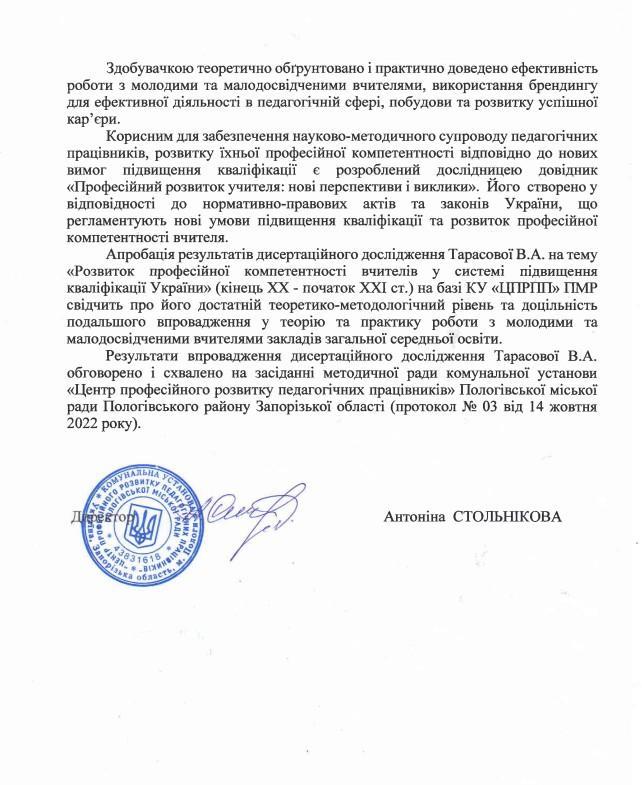
**Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження Тарасової Вікторії Анатоліївни**

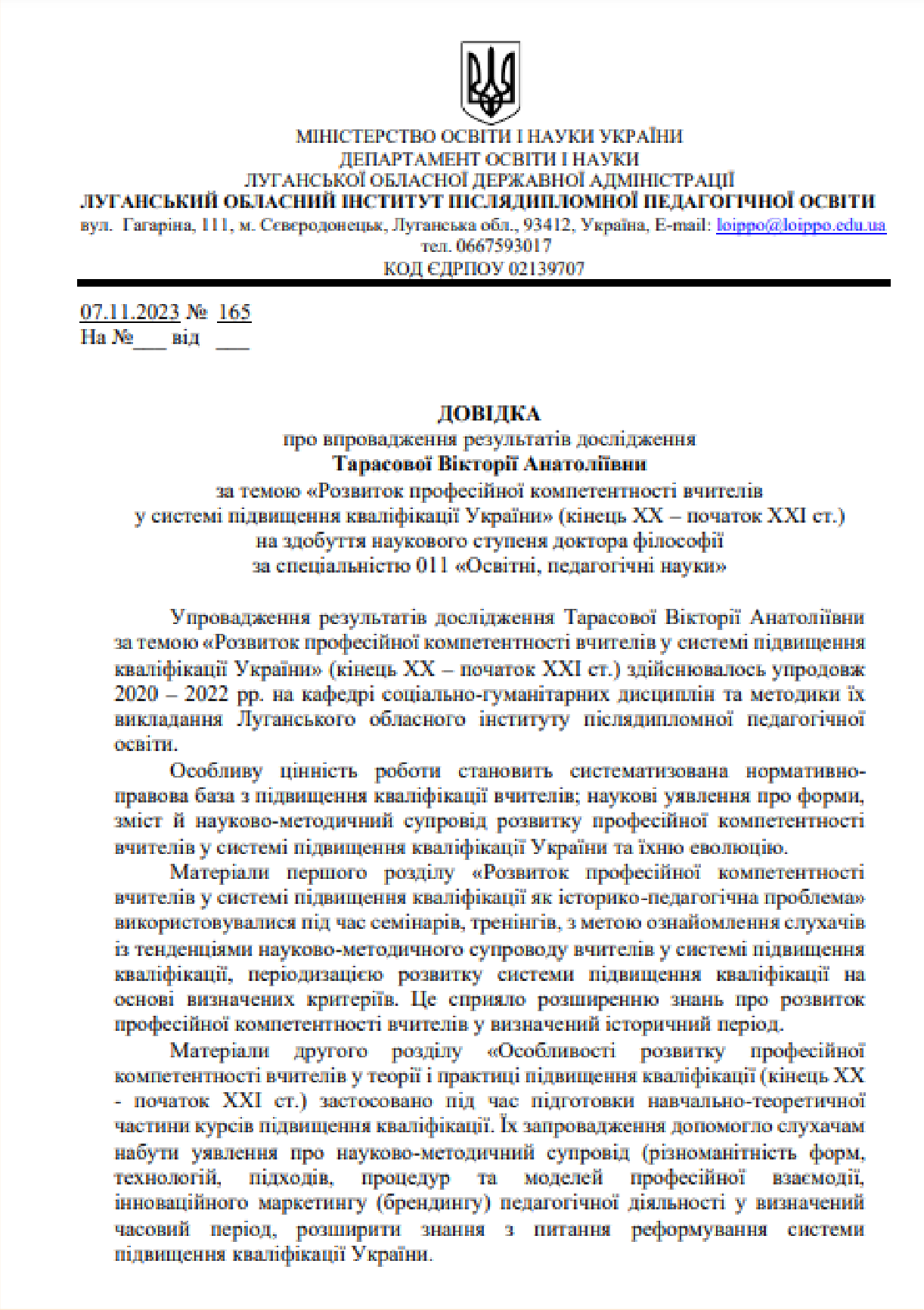
# на тему «Розвиток професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)»



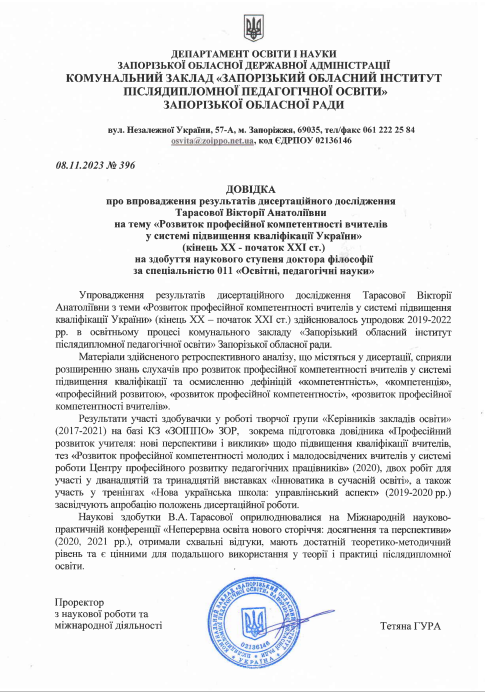


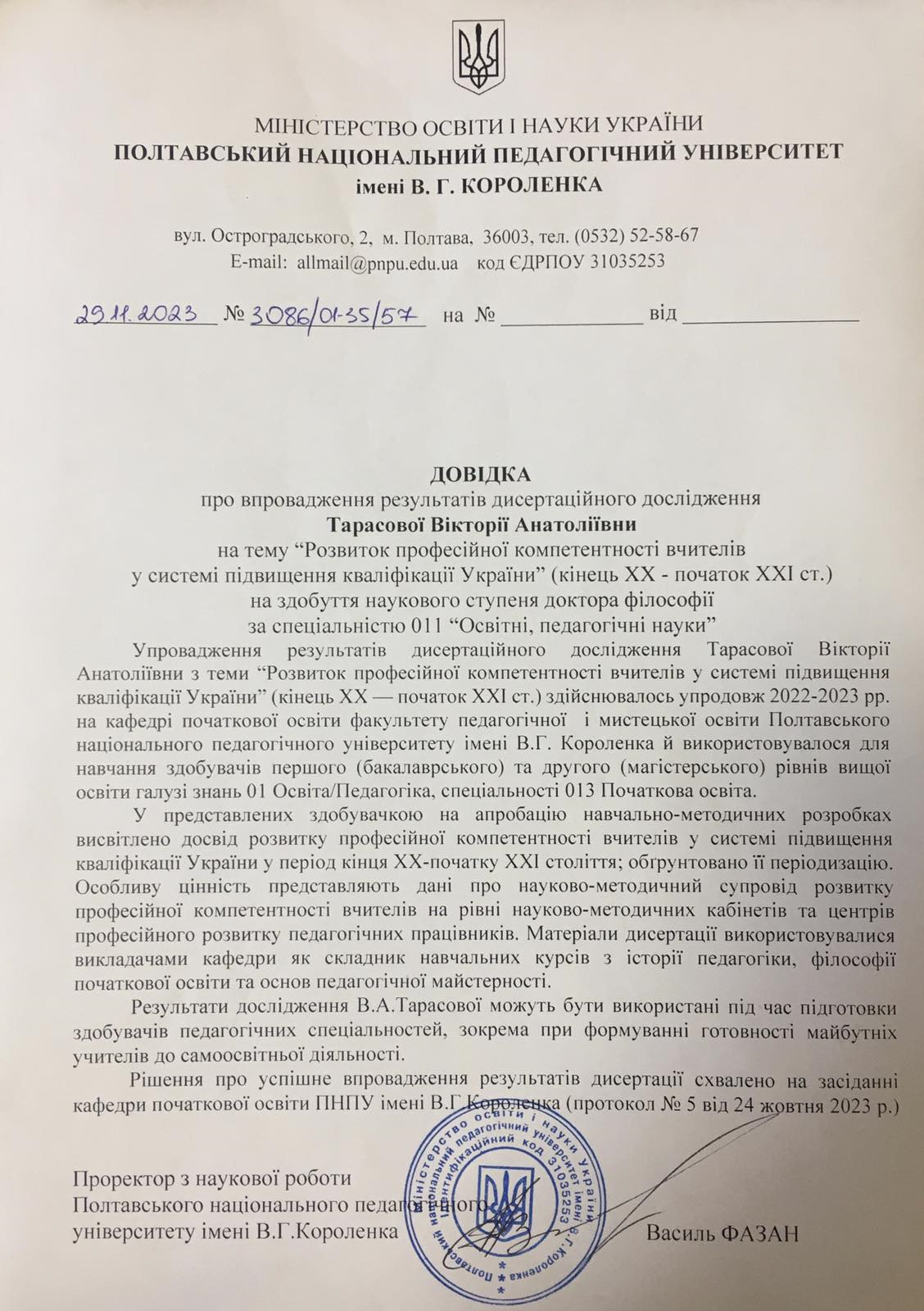








****

****

**Додаток П**

**Список публікацій Тарасової В. А. за темою дисертаційного дослідження**

**«Розвиток професійної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)»**

# У періодичних наукових виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection

1. Tonne O., Varetska O., Khaustova O., Tarasova V. Organizing of Independent Cognitive Activity of Teachers in the Context of Didactics and Neuroscience. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. № 12 (2). P. 139–160. (Web of Science). URL: https://www.google.com/url?q=https://lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/ar [ticle/view/4144&sa=D&source=docs&ust=1697479892406232&usg=AOvVaw27JMv](https://lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/article/view/4144) [QOjVfF-KXLLOFBTXT](https://lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/article/view/4144)

# У періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу

1. Тарасова В. А. Digitalization of education as a condition for teacher professional development. *PNAP. Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*. Częstochowa. 2020. № 38. № 1–1. P. 227–233. URL: https://www.wszia.opole.pl/wp- [content/uploads/2020/09/2020\_education\_during\_pandemic\_crisis\_problems\_and\_pros](https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/09/2020_education_during_pandemic_crisis_problems_and_prospects-1.pdf) [pects-1.pdf](https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/09/2020_education_during_pandemic_crisis_problems_and_prospects-1.pdf)

# У наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Тарасова В. А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами творчих завдань. *Науковий вісник льотної академії* : зб. наук. пр. Кропивницький, 2019. Вип. 5. С. 379–384.
2. Тарасова В. А. Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах освітніх трансформацій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 363–369.
3. Тарасова В. А. Нормативно-правове забезпечення професійного розвитку вчителів у системі підвищення кваліфікації України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вісник Національного університету* «*Чернігівський колегіум*» *імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 8 (164). С. 340–345.
4. Тарасова В. А. Організаційно- педагогічна діяльність керівника в управлінні професійним розвитком педагогічних кадрів. *Актуальні питання гуманітарних наук :* Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицьког державного педагогічного університету імені І. Франка. 2020. Вип. 29. Т. 4. С. 174–179.
5. Тарасова В. А. Компетентнісний підхід в освіті як умова професійного розвитку вчителів. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. 2020. Вип. 24. Т. 2.   
   С. 34–37.
6. Тарасова В. А. Професійний розвиток учителів у системі підвищення кваліфікації: історичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 71. Т. 1. С. 70–74.
7. Тарасова В. А. Професійна компетентність фахівця, як фактор розвитку суспільства. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. *Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 2. С. 380–389.
8. Тарасова В. А. Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах пандемічної кризи. *Освіта в умовах пандемічної кризи: проблеми та перспективи:* монографія. Ополе, 2020. С. 118–124. URL: <http://pnap.ap.edu.pl/index.php/pnap/article/view/448>.
9. Тарасова В. А. Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах територіальних громад. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2022. Вип. 2 (29). С. 181–189. URL: http://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/3147.

# Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Тарасова В. А. Розвиток професійної мобільності вчителів у системі підвищення кваліфікації. *Формування професійно мобільного фахівця: Європейський вимір* : матеріали V Всеукраїнської науково–практичної конференції (25 квітня 2019 р., м. Дніпро). Дніпро : Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2019. С. 233–235.
2. Тарасова В. А. Самореалізація як важливий чинник професійного розвитку вчителів у системі підвищення кваліфікації. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи :* матеріали V Ювілейної Міжнародної науково- практичної конференції (16–17 травня 2019 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя : КЗ «ЗОІППО» ЗОР, 2019. № 4 (63). URL: [Tarasova.pdf - Google Диск](https://drive.google.com/file/d/19YAsjKlKipPG7EhE5gET8x-CMEeAGsmj/view).
3. Тарасова В. А, Коробченко А. А. Педагогічна культура вчителя як основа професійного розвитку. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень:* матеріали конференцій МЦНД. Луцьк, 2020. С. 70–74. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/10.04.2020/270.
4. Тарасова В. А. Самоосвітня діяльність вчителя як основа професійного розвитку. *Наукове забезпечення технологічного процесу XXI сторіччя* : матеріали Міжнародної наукової конференції МЦНД. Чернівці, 2020. С. 78–80. URL: https://inlnk.ru/l0XwzN.
5. Тарасова В. А. Компетентнісний підхід в новій українській школі. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи :* матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (12–18 травня 2020 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя : КЗ «ЗОІППО» ЗОР, 2020. Вип. № 1 (38). URL: https://inlnk.ru/kXmwzZ.
6. Тарасова В. А. Диверсифікована освітня система як умова професійного розвитку вчителів. *Specialized and multidisciplinary scientific researches: Collection of scientific papers* «*ЛОГОС*» *:* Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Амстердам : European Scientific Platform, 2020. Вип. 4. С. 87–89. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/issue/view/11.12.2020/406.
7. Тарасова В. А. Професійно педагогічні якості вчителя в умовах впровадження інклюзивної освіти. *Wissenschaftliche Ergebnisse und Errungenschaften: 2020: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten* «ЛОГОС» : Materialien der internationalen wissenschaftlicher-praktischen Konferenz. Мюнхен : Europaische Wissenschaftsplattform, 2020. С. 56–61. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/7640/7621.
8. Tarasova V. Development of teachers’ professional competence in the context of the pandemic crisis. *Education during a pandemic crisis: problems and prospects :* monograph. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. С. 224–230. URL: http://pnap.ap.edu.pl/index.php/pnap/article/view/448
9. Тарасова В. А. Розвиток професійної компетентності молодих і малодосвідчених вчителів у системі роботи Центру професійного розвитку педагогічних працівників. *Здобутки освітян Запорізького регіону. Антологія перспективного педагогічного досвіду закладів освіти Запорізької області в контексті реалізації Концепції* «*Нова українська школа*». 2022. Вип. 23. С. 95–101. URL: ZOIPPO\_2022\_Achievementsofteachers\_Release\_23\_STATUS\_ 1660103914.pdf - Google [Диск](https://drive.google.com/file/d/19kulc7Er9-DjCvY7tmKkQU1DkmqLb22a/view)

# Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

1. Тарасова В. А. Свідоцтво про реєстрацію авторського права від 25.03.2021 р. № 103470 на літературний твір наукового характеру «Digitalization of education as a condition for teacher professional development». Київ : Державне підприємство Український інститут інтелектуальної власності, 2021.
2. Тарасова В. А. Свідоцтво про реєстрацію авторського права від 02.04.2021 р. № 103705 на літературний твір наукового характеру Інноваційна розробка «Брендінг як умова успішної діяльності Центрів професійного розвитку педагогічних працівників в об’єднаних територіальних громадах». Київ : Державне підприємство Український інститут інтелектуальної власності, 2021.