

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

УДК :37.018.46:377

ПОГОДЖЕНО

Декан гуманітарно-педагогічного
факультету
кандидат філософ. наук, доцент
_____ Інна САВИЦЬКА
«_____» _____ 2024 р.

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри педагогіки
доктор педагогічних наук,
професор
_____ Руслан СОПІВНИК
«_____» _____ 2024 р.

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: **«СУЧАСНІ ВИМОГИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ
КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-
ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ»**

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: освітньо-професійна

Гарант освітньої програми

к. пед. н., доцент _____

Лідія ЧЕРЕДНИК

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи

к. пед. н., доцент _____ **Світлана ВИГОВСЬКА**

Виконав _____

Роман ДЖУС

КИЇВ – 2024

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри педагогіки

доктор педагогічних наук,

професор

_____ Руслан СОПІВНИК

« 24 » вересня 2023 р.

ЗАВДАННЯ

ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТУ

Джусу Роману Вікторовичу

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: освітньо-професійна

Тема магістерської роботи: «Сучасні вимоги та особливості підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів професійної (професійно- технічної) освіти»,

затверджена наказом ректора НУБіП України від 12.12.2023 р. № 2253 «С».

Термін подання завершеної роботи на кафедру 01 листопада 2024 р.

Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти XXI ст., Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття); Стратегія розвитку освіти в Україні на 2021–2031 роки; посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження

Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Проаналізувати теоретичні основи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.
2. Дослідити сучасні методи й інноваційні підходи до професійного розвитку педагогів.
3. Визначити критерії ефективності підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.
4. Обґрунтувати модель професійного розвитку педагогічних працівників на основі принципу безперервної освіти.

Дата видачі завдання: 10. 10. 2023 р.

Керівник магістерської роботи _____ Світлана ВИГОВСЬКА

Завдання прийняв до виконання _____ Роман ДЖУС

РЕФЕРАТ

Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг магістерської роботи – 97 сторінок, включає 2 таблиці і 6 рисунків.

У вступі до магістерської роботи визначені актуальність, мета, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, теоретична цінність, практичне значення дослідження, апробація магістерського дослідження, структура магістерської роботи.

У першому розділі роботи «Теоретичні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти» встановлено, що процес підвищення кваліфікації педагогів є об'єктом всебічного вивчення – методологічного, теоретичного та прикладного. Аналіз наукових робіт виявив, що дослідницька увага здебільшого зосереджена на вирішенні актуальних питань підготовки студентів, модернізації освітнього процесу та підвищенні кваліфікації фахівців. Однак проблема професійного розвитку педагогічних працівників під час підвищення кваліфікації розглядається в обмеженому аспекті. Водночас у професійній педагогіці досі не розроблено ефективних моделей і механізмів, що сприяють їх безперервній освіті.

Аналіз нормативно-правових документів свідчить, що підвищення кваліфікації та професійний розвиток педагогічних працівників регулюються низкою законодавчих актів на державному та галузевому рівнях. Вивчення їх змісту дозволяє зробити висновок, що професійний розвиток педагогічних працівників є водночас їхнім обов'язком і правом на постійне вдосконалення, особливо у сфері безпеки людини.

У другому розділі магістерської роботи «Методичні основи професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти у процесі підвищення кваліфікації» було встановлено та теоретично обґрунтовано зміст професійно-педагогічної компетентності, який складають

взаємопов'язані між собою мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-професійний компоненти.

Охарактеризовано критерії розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний, операційно-функціональний, особистісно-рефлексивний.

У третьому розділі магістерської роботи «Іноваційні підходи та перспективи професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти у процесі підвищення кваліфікації» підведено підсумки дослідницької роботи. Виокремлено найважливіші педагогічні умови, що сприяють професійному розвитку викладачів. До них належать: розвиток мотиваційної готовності до освоєння теоретичних знань і навичок педагогічної діяльності, оволодіння сучасними цифровими технологіями, індивідуалізація педагогічного розвитку та впровадження особистісно-розвивальних технологій під час підвищення кваліфікації.

На основі дослідження була розроблена модель професійного розвитку педагогів, яка складається з п'яти блоків:

1. Цільовий блок – включає мету та завдання професійного розвитку.
2. Концептуально-нормативний блок – охоплює концепції, стратегії та нормативні документи.
3. Змістовий блок – охоплює компоненти професійно-педагогічної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-професійний).
4. Процесуально-технологічний блок – визначає форми навчання (очна, дистанційна, змішана), методи (проблемний, ігровий, ситуаційний), засоби навчання (література, комп'ютерні програми, аудіовізуальні матеріали) та педагогічні технології (кейс-технології, віртуальні симулятори, дистанційні технології).
5. Діагностувально-рефлексивний блок – включає критерії оцінки розвитку компетентностей (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-

пізнавальний, операційно-функціональний, особистісно-рефлексивний).

Впровадження цієї моделі базується на наукових підходах: системному, компетентнісному, акмеологічному, андрагогічному, синергетичному та інформаційному. Це забезпечує створення умов для розвитку мотивації, оволодіння цифровими технологіями, індивідуалізації педагогічного розвитку та впровадження особистісно-розвивальних технологій.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, професійно-технічна освіта, педагогічні працівники, інноваційні технології, професійна компетентність, безперервна освіта, професійний розвиток.

ЗМІСТ

ВСТУП	8
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	11
1.1. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти як педагогічна проблема	11
1.2. Формування професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти як результат підвищення кваліфікації.....	17
Висновки до першого розділу	33
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	36
2.1. Педагогічні умови професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в процесі підвищення кваліфікації	36
2.2. Критеріальна характеристика успішності підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.....	43
Висновки до другого розділу.....	48
РОЗДІЛ 3. ІНОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	49
3.1. Технології професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в процесі підвищення кваліфікації.....	49
3.2. Модель професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в процесі підвищення кваліфікації.....	61
Висновки до третього розділу	75
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83

ВСТУП

Сучасні умови розвитку суспільства, глобалізація, інтенсивний технологічний прогрес і євроінтеграційні процеси вимагають кардинальних змін у системі професійної освіти, зокрема в підготовці педагогічних кадрів. Особливої уваги заслуговує підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, що виступає важливою передумовою для їхнього професійного розвитку та здатності адаптуватися до нових вимог ринку праці. В умовах стрімких змін соціально-економічної і політичної ситуації, впровадження інноваційних технологій, підвищення кваліфікації стає одним із пріоритетних напрямів у системі безперервної освіти.

Зміни, що відбуваються в економіці та освіті, обумовлюють необхідність модернізації методів і підходів до професійної підготовки педагогічних працівників. Однією з ключових проблем є недостатня гнучкість системи підвищення кваліфікації, що часто не відповідає сучасним вимогам ринку праці. Це спричиняє необхідність пошуку нових моделей і підходів до професійного розвитку педагогів, здатних забезпечити їхню конкурентоспроможність і професійну мобільність. Важливість цієї проблематики підтверджують численні дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, присвячені питанням професійного розвитку та безперервної освіти педагогів.

У вітчизняній та зарубіжній літературі значну увагу приділяють дослідженню підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Українські науковці, зокрема О. Бикова, О. Тімченко, М. Козяр, О. Євсюков, В. Лефтеров, досліджували аспекти професійної підготовки педагогів, актуальні проблеми їхньої компетентності та професійного розвитку. У своїх роботах науковці акцентують увагу на необхідності оновлення освітніх програм, впровадження інноваційних підходів та розробки ефективних моделей підвищення кваліфікації. Однак більшість досліджень зосереджуються на окремих аспектах цього процесу, не пропонуючи комплексних рішень щодо вдосконалення системи підвищення кваліфікації.

Метою даного дослідження є обґрунтування педагогічних умов та розробка моделі розвитку педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в процесі підвищення кваліфікації.

Об'єктом дослідження є процес професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі професійної (професійно-технічної) освіти.

Предметом дослідження є підходи, педагогічні умови та способи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі професійної (професійно-технічної) освіти.

Завдання дослідження

1. Проаналізувати теоретичні основи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.
2. Дослідити сучасні методи й інноваційні підходи до професійного розвитку педагогів.
3. Визначити критерії ефективності підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.
4. Обґрунтувати модель професійного розвитку педагогічних працівників на основі принципу безперервної освіти.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури, синтез і систематизація, порівняння, узагальнення, моделювання); емпіричні (аналіз документації та результатів педагогічної діяльності, педагогічне спостереження).

Дослідно-експериментальною базою дослідження є Київський професійний коледж автомобільного транспорту та будівельної механізації. Усього дослідженням було охоплено 37 викладачів коледжу.

Теоретичне значення дослідження. Дослідження сучасних вимог та особливостей підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів професійної освіти дозволяє розробити науково обґрунтовані методики підвищення професійної компетентності. Це важливо для покращення якості освіти, впровадження інноваційних технологій у

навчальний процес, а також для підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Теоретичні висновки сприяють вдосконаленню освітніх стандартів та формуванню професійної готовності педагогів до нових викликів у сфері професійної освіти.

Практичне значення дослідження полягає у розробці рекомендацій для вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що можуть бути впроваджені в освітніх закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних літературних джерел, який містить 125 найменувань. Загальний обсяг магістерської роботи – 97 сторінок, включає 2 таблиці і 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

1.1. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти як педагогічна проблема

У сучасних умовах ринок праці постійно вимагає змін у підходах до професійної підготовки, що зумовлює необхідність регулярного підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів. Основне завдання професійної освіти – це підготовка дорослих, здатних інтегрувати новітні інновації у свою професійну діяльність. Сучасна освіта для дорослих повинна адаптуватися до соціально-економічних, політичних і культурних трансформацій, що відбуваються в Україні, і брати до уваги загальноєвропейські тенденції, використовуючи результати як короткострокових, так і довгострокових прогнозів розвитку [4].

Зміни в соціально-економічній і політичній сфері країни посилюють необхідність у постійному вдосконаленні професійної підготовки працівників через систему підвищення кваліфікації. Ця система охоплює як набуття нових компетентностей, так і розвиток вже набутих знань і навичок у межах певної професійної сфери. Реформа місцевого самоврядування в Україні, а також зміни у територіальній організації влади спричинили значні трансформації в структурі, змісті, методах і формах навчання. Це в свою чергу створило передумови для модернізації системи післядипломної освіти як ключової частини безперервного навчання педагогічних працівників [5].

Сучасні заклади освіти України функціонують завдяки педагогічним і науково-педагогічним працівникам, які забезпечують освітній процес на всіх його рівнях. Вони мають право на постійне професійне навчання, яке повинно враховувати як їхні індивідуальні потреби, так і пріоритети суспільного розвитку та вимоги економіки [5].

Питанням професійної підготовки кадрів присвячені дослідження багатьох вітчизняних науковців. Так, В. Биков [10], С. Тимошенко [86], О. Євсюков [31], І. Овчарук [68], Г. Ковальчук [40] та В. Михайлов [59] внесли значний вклад у вивчення цієї тематики. Їхні роботи присвячені актуальним питанням підвищення кваліфікації педагогічних працівників, методам і стратегіям професійного розвитку фахівців. Зокрема, наукові праці Ю. Ковровського та В. Михайлова [60], а також роботи С. Павлова, Р. Климася, А. Одинця та Д. Середи [73] досліджують сучасні підходи до організації системи підвищення кваліфікації педагогів.

Аналіз наукових джерел свідчить, що актуальними залишаються питання оновлення методів навчання, підвищення якості підготовки викладачів та формування нових моделей професійного розвитку. Хоча різні дослідники зосереджують увагу на окремих аспектах підвищення кваліфікації, загальний висновок полягає в тому, що для ефективного розвитку педагогічної системи необхідно пропонувати інноваційні підходи, які відповідатимуть сучасним викликам та тенденціям.

Сучасна педагогічна освіта вимагає впровадження різноманітних моделей професійного розвитку, що базуються на принципі навчання протягом усього життя. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 надала педагогічним працівникам право вибору, де і коли проходити підвищення кваліфікації, що дозволяє урізноманітнювати форми та методи навчання [28].

Отже, сучасна система професійного розвитку педагогічних працівників в Україні побудована на правових підставах і має на меті задовольняти як індивідуальні, так і професійні потреби кожного педагога. Проте, для її ефективної реалізації важливо враховувати політичні, соціально-економічні та технологічні зміни, які відбуваються в країні та світі. Важливо також оновлювати існуючі програми навчання відповідно до новітніх тенденцій, впроваджуючи сучасні моделі освіти для педагогів, що дозволяє підвищувати рівень їхньої професійної компетентності і відповідати вимогам часу.

Таким чином, аналіз нормативно-правових документів, прийнятих на державному і галузевому рівнях, свідчить про те, що нині в Україні створено правові основи для професійного розвитку педагогічних працівників, які забезпечують індивідуальні та професійні потреби кожної особи. Заклади вищої освіти в системі України мають можливість урізноманітнювати моделі підвищення кваліфікації на основі принципу людиноцентризму та компетентнісного підходу, посилити педагогічну складову, акцентуючи увагу на професійних компетентностях.

Проте варто зауважити, що професійний розвиток педагогів потрібно розглядати в політичному та соціально-економічному контексті розвитку суспільства. Адже невизначеність внаслідок перебудови світоустрою, безпекової ситуації на континенті й у країні, стрімкий технологічний розвиток [Industry 4.0] в усіх галузях економіки зумовлюють сучасні зміни парадигм суспільного і громадського розвитку, новизну «особистісних та соціальних вимог до системи професійної освіти педагога та його готовності до професійного розвитку в системі безперервної освіти» [87, с. 22-28].

Наукові розвідки щодо виявлення методологічних підходів до професійного розвитку педагогів показали, що в теорії професійної освіти широко використовується дефініція «професійно-педагогічна освіта», яка «має розумітися не лише як особливий різновид педагогічної освіти, спрямованої на підготовку педагогічних працівників для закладів професійної освіти, а й значно ширше – як підготовка до професійно-педагогічної діяльності у формальній та неформальній професійній освіті» [5, с. 10-18]. Вважаємо, що, згідно зі статутами, цілком правомірно віднести до установ, які здійснюють професійну освіту, оскільки вони проводять «функціональне навчання [підвищення кваліфікації цільового призначення] керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань [далі – функціональне навчання], забезпечують надання інших освітніх послуг та методичний супровід суб'єктів господарювання», тобто формують різні компетентності в різних категорій населення. Наразі педагоги, які працюють у

цих установах, повинні мати професійно-педагогічну освіту.

На основі аналізу педагогічних досліджень М. Артюшина дійшла висновку, що «цілісні моделі безперервної професійно-педагогічної підготовки, які б забезпечували цілісний, безперервний процес формування сучасного інноваційного педагога, суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, поки що відсутні» [5, с. 10-18]. Вона зазначає, що «наявні моделі характеризуються локальністю», оскільки «спрямовані на розвиток окремих професійних компетентностей чи підготовку педагогів професійного навчання за окремими спеціалізаціями» [5, с. 10-18].

Загальновідомо, що професійна підготовка здійснюється за прийнятим стандартом. У нормативно-правовому полі кадрового забезпечення системи освіти, вітчизняне законодавство використовує також термін «професійний стандарт» [для професійно-технічної освіти]. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» [34], дана категорія «стандарт» тлумачиться як «сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності». Зазначимо, що для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності, відповідно до Національної рамки кваліфікацій, яка нині узгоджена з Європейською рамкою кваліфікацій на законодавчому рівні, розробляються стандарти вищої освіти. Вони «...використовуються для визначення та оцінювання якості вищої освіти та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти [наукових установ], результатів навчання за відповідними спеціальностями» [34]. Взаємозв'язок стандартів і освітніх програм підкреслює О.Василенко у своєму дослідженні, посилаючись на статтю 8 цього Закону, а саме: «освітні програми, що передбачають присвоєння професійних кваліфікацій, мають забезпечувати виконання вимог відповідних професійних стандартів...» [19, с. 23].

Зауважимо, що саме процедура розробки та регулювання професійних кваліфікацій нині змінює механізми забезпечення якості та управління, спрямовані на розбудову системи навчання впродовж усього життя. Адже у професійно-кваліфікаційному розрізі професійні стандарти виходять на перший

план. У європейських країнах з високорозвиненою економікою спостерігається тенденція дедалі більш ретельної систематизації різних професійних характеристик і вимог, постійне їх оновлення відповідно до потреб ринку праці [103]. Дослідники вважають, що основним чинником формування і поширення професійних стандартів [їх систем] є ринок праці, на якому постійно зростають вимоги до фахівців. Адже інноваційна економіка потребує фахівців нової формації, готових до швидкої адаптації та адекватного включення [inclusion] у виробничий процес, здатних до постійного навчання – приросту нових сучасних компетенцій. Серед завдань стандартів виокремлюють: а) опис кваліфікації [qualification design]; б) визначення сучасного стану справ у сфері виробничої діяльності [state of the art working practices] з метою її модернізації; в) переміщення фокусу національного ринку праці на принципово нові галузі, часто – сферу послуг; г) аналіз ринку праці на наявність/дефіцит необхідних умінь тощо. За її висновками, головною особливістю стандартів [є функція поєднання, адже вони покликані пов'язати кваліфікації з ринком праці] [111].

В європейських країнах спостерігається тенденція поширення нових типів професійних кваліфікацій – сертифікатів. Це зумовлено введенням сертифікації, яка нині започатковується і в Україні – активно створюються та акредитуються кваліфікаційні центри – [суб'єкти, уповноважені на оцінювання і визнання результатів навчання осіб [зокрема, здобутих шляхом формальної чи інформальної освіти], присвоєння та/або підтвердження відповідних професійних кваліфікацій] [65].

Для розв'язання завдань нашої роботи науковий інтерес становить монографічне дослідження О. Щербак, в якому вчена висвітлює теоретико-методичні засади підготовки і підвищення кваліфікації педагога професійного навчання для освіти дорослих. На її переконання, в умовах розвитку постіндустріального суспільства зміст професійно-педагогічної освіти набув більш ширшого значення, оскільки поєднує професійно-педагогічну підготовку фахівців, причетних до освітньої діяльності в різних педагогічних, соціально-культурних і виробничих системах [99], тобто у педагогів професійної освіти

мають бути сформовані фахові й педагогічні компетентності [наприклад, інженерно-педагогічна освіта] на основі синергетичного підходу, який уможлиблює колаборацію компетентностей.

Думається, що здатність до адаптації та дії в новій ситуації завжди потребують латерального мислення [76], а застосування нових знань у практичних ситуаціях завжди спирається на рефлексію [оцінювання] щодо можливості забезпечити якість виконаних робіт.

На актуальності вдосконалення підготовки всебічно розвинених фахівців, готових до постійного самонавчання, саморозвитку та самовдосконалення, гнучких, здатних до соціальної адаптації в час науково-технологічного та соціально-економічного поступу суспільства [93] наголошує у своїй науковій праці Л. Харченко. Вона зазначає, що соціальна компетентність (одна з ключових компетентностей) є (інтегрованим особистісним утворенням), яке (динамічне відносно соціокультурного контексту). Рівень її сформованості під час професійної підготовки у закладі вищої освіти визначає соціальну роль особистості, її (соціальну зрілість і природу поведінкових моделей для ефективної реалізації особистісних і професійних цілей у суспільстві) та (забезпечує взаємодію особистості з навколишнім соціальним середовищем) [93], що, з огляду на її структуру і зміст, є надзвичайно важливим для фахівця, який у повсякденній діяльності зобов'язаний контактувати з різними категоріями громадян, колегами, представниками інших служб, постраждалими та ін. Адже розвиток професіоналізму офіцерського складу значною мірою залежить від розуміння ними своєї соціальної ролі, готовності до виконання інших соціальних ролей, життєвої позиції, а з огляду на постійно змінюване соціокультурне середовище, їм належить постійно підвищувати рівень своїх знань і комунікативних умінь, розвивати особистісно-ділові якості.

Відтак можна зробити припущення, що в підвищенні кваліфікації педагогічних працівників логічним буде об'єднання функціонального і професійно-педагогічного навчання.

Підсумовуючи, зазначимо, що професійний розвиток педагогічних

працівників є педагогічною проблемою, яка, відповідно до політичного, соціально-економічного, технологічного розвитку країни, потребує комплексного розв'язання і об'єднаних зусиль учених різних галузей знань, зокрема професійної освіти, а також практиків, чий досвід є невичерпним джерелом навчання дорослих.

1.2. Формування професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти як результат підвищення кваліфікації

Процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників є важливою складовою їхнього професійного розвитку, особливо в контексті швидких змін на ринку праці та в освітній системі. Формування професійно-педагогічної компетентності вимагає застосування комплексних методів навчання, спрямованих на оволодіння новими знаннями та розвиток умінь, необхідних для ефективної педагогічної діяльності.

Для визначення суті й структури професійно-педагогічної компетентності важливо звернутися до міжнародних та національних нормативно-правових документів, які регламентують навчання впродовж життя. До таких документів належать Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи «Освіта поза навчальним закладом» (2000), а також Загальноєвропейські рекомендації з оцінки рівнів кваліфікації [104] .

У національному контексті питання професійної компетентності педагогів висвітлено в Законах України «Про освіту» [35] та «Про професійний розвиток працівників» [36], де чітко визначено необхідність безперервного професійного розвитку працівників сфери освіти, що відповідає потребам ринку праці .

Для ефективного формування професійно-педагогічної компетентності слід зосередитися на таких аспектах: розвиток мотиваційної готовності до навчання, оволодіння сучасними цифровими технологіями, індивідуалізація процесу навчання, а також використання інноваційних підходів до освітньої

діяльності.

Основні характеристики сучасної системи вищої освіти, що мають бути сформовані до 2032 року, закладено в Стратегії розвитку вищої освіти на 2022-2032 роки [83]. Для реалізації мети цієї Стратегії передбачено стратегічні та операційні цілі й завдання на найближче десятиліття з відповідними показниками [індикаторами] досягнення [виконання], зокрема, забезпечення умов для професійного розвитку наукових і науково-педагогічних працівників, представлено механізм і визначено очікувані результати, а також заплановано заходи щодо проведення моніторингу реалізації цієї Стратегії [83].

Відтак є очевидним, що питання професійного розвитку фахівців постійно перебувають у полі зору держави. З огляду на те, що саме професійний розвиток педагогічних працівників є об'єктом нашого дослідження, вважаємо за необхідне розглянути його особливості в контексті змін, які відбуваються в освітній галузі та стосуються педагогів і науково-педагогічних працівників різних закладів освіти.

Відомо, зокрема, що на початку XXI століття світова спільнота визнала вчительство не просто (змінною величиною), необхідною для успішного реформування освітніх систем, але й (найбільш визначним носієм змін) у реалізації освітніх реформ. Ця так звана, (подвійна роль учителів у освітніх реформах – бути суб'єктом і об'єктом реформації – робить професійний розвиток учителів зоною виклику і посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти) [11].

Необхідно зауважити, що забезпечення якості професійної освіти різних категорій дорослого населення передбачає наявність досвідченого кваліфікованого педагогічного персоналу, який має відповідну професійну підготовку в галузі освіти дорослих. Педагогічні працівники, які навчають дорослих та працюють із ними, повинні володіти спеціальними знаннями і якостями, бути компетентними у своїй справі. Тому нині активно розробляються нові підходи і стратегії професійного становлення і розвитку особистості викладача. У сучасній вітчизняній педагогіці існують різні

визначення поняття (професійний розвиток), що не сприяє виробленню єдиного поняттєвого апарату як складової теорії професійної освіти.

Аналіз досліджень, пов'язаних із проблемою професійного розвитку викладача, дає змогу констатувати значний інтерес науковців до різних її аспектів. Насамперед, цю тематику вивчали вітчизняні науковці, зокрема, значний внесок у теорію професійного розвитку особистості зробили І. Макаренко [57]; трудового навчання і професійної підготовки – О. Аніщенко [3]. З точки зору безперервної професійної освіти цю проблему досліджували: Я. Бельмаз [9], О. Кузнєцова, Л. Штефан, В. Сімонок [47]; технології професійної підготовки вчителів – О. Дубасенюк [29]. Її розглядали з позиції стратегії формування професіоналізму Н. Гузій [27], І. Біла [12], розвитку інформаційно-аналітичної компетентності – Л. Петренко [76]. Значний внесок зробили вчені-компаративісти Н. Авшенюк [1], Л. Лук'янова [56], Н. Пазюра [74], які узагальнили зарубіжний досвід, висвітлили різні теорії і підходи до професійного розвитку педагогів. Питання підвищення кваліфікації педагогів розкрито в наукових працях В. Бикова, О. Спіріна, О. Пінчук [10]; В. Олійника, М. Кириченка, Л. Сергєєвої, Т. Сорочан [69] та ін.

Для позначення професійного розвитку педагогічних працівників у світовій науковій літературі використовуються різні терміни, зокрема: професійний розвиток (professional development), розвиток кар'єри (career development), розвиток учителя (teacher development), розвиток персоналу (staff development), освіта впродовж життя (lifelong learning), розвиток людських ресурсів (human resource development), безперервна освіта (continuing education) та інші. Через те, що зміст цих термінів частково збігається, вони іноді тлумачаться авторами по-різному [2].

Складність та багатогранність самих понять (професіоналізм) і (професійний розвиток) вимагає їхнього детального розгляду, для чого звернемось до словникової, енциклопедичної та довідкової літератури. Поняття (розвиток) (development) в англomовних словниках з психології має таке тлумачення: поступальний процес, при якому структури й функції, що

визначають особистість людини, поступово еволюціонують від біологічної зрілості до її взаємодії із середовищем. У свою чергу, поняття (професійний розвиток) є похідним від категорії (розвиток) і зазвичай пов'язане з онтологічними засадами, специфікою ставлення людини до професії, історичним підґрунтям.

У педагогічному словнику [24] подано дефініцію (розвиток) у кількох значеннях, а саме: розвиток – дія/процес, у ході якого відбувається перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; 2) розвиток – ступінь освіченості, культурності, інтелектуальної й духовної зрілості; 3) розвиток людини – довготривалий процес кількісних і якісних змін в організмі та психіці людини (мисленні, почуттях, поведінці), що є результатом біологічних процесів в організмі та впливів довкілля й соціального середовища. Слід зазначити, що в даному дослідженні ми бачимо сенс використання перших трьох значень поняття (розвиток) стосовно професійного розвитку педагогічних працівників. Наше переконання ґрунтується на результатах аналізу суті поняття (професійний розвиток), обґрунтованого у наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених. Результати вивчення наукового доробку вітчизняних учених показали, що більшість з них вважають професійний розвиток процесом. Серед них: О. Жигло [33], С. Дей [S. Day] [102], О. Аніщенко [3], Д. Шіренс [J. Scheerens] [116] та ін.

При цьому слід звернути увагу, що зазначені автори говорять про різні процеси: відкритий процес перетворення особи – О. Жигло [33], процес, унаслідок якого вчитель самостійно або колегіально переосмислює, оновлює, розширює свої зобов'язання щодо моральної мети викладання тощо – С. Дей [S. Day] [102], О. Аніщенко [3] розглядає професійний розвиток як процес, спрямований на формування, актуалізацію та закріплення професійних якостей персоналу, зазначаючи, що це гетерохронний, асинхронний процес, який має тісний взаємозв'язок із загальним розвитком.

Отже, дослідники з різних позицій розглядають категорію професійний розвиток. Вони зазначають, що професійний розвиток є безперервним

процесом, який впливає на педагогічну діяльність у цілому. Н. Муқан [63] вважає, що професійний розвиток є, передусім, інструментом оновлення знань педагогів, їхніх умінь і навичок, а О. Кучерявий пов'язує професійний розвиток із удосконаленням професіоналізму й педагогічної майстерності вчителя [50].

У результаті проведеного семантичного та контент-аналізу визначень поняття «професійний розвиток», запропонованих різними вченими, ми розглянули дефініції вітчизняних і зарубіжних авторів, які працюють у сфері вдосконалення педагогічного процесу на всіх рівнях освіти. Виявлено, що це поняття має різне трактування як за формою, так і за змістом.

Спираючись на ключові слова визначень, можна зробити висновок, що автори розглядають поняття «професійний розвиток» і як «розвиток особистості», і як «вид діяльності». До основних ознак поняття «професійний розвиток» належать:

- властивості: послідовність, безперервність, раціональність, системність, збалансованість, цілеспрямованість, запрограмованість тощо;
- цільова спрямованість: формування особистості того, хто навчається, його виховання і навчання, досягнення педагогічної мети підвищення ефективності процесу;
- предмет: навчальний процес;
- суб'єкт: учасники навчального процесу.

Здійснивши контекстний аналіз ідей та висновків багатьох авторитетних учених, ми можемо зазначити, що професійний розвиток педагогічних працівників:

- базується на конструктивізмі, тому викладачі є суб'єктами активного навчання;
- є довготривалим процесом, оскільки викладач постійно навчається;
- нерозривно пов'язаний з освітньою реформою, оскільки це процес формування культури (загальної і професійної), а не лише набуття нових вмінь для реалізації навчальних програм;
- реалізується в процесі співробітництва: найефективніший професійний

розвиток відбувається через взаємодію між викладачами та фахівцями в певній сфері;

- є постійним процесом оптимального вибору й поєднання різних технологій, форм, методів, які найкраще працюють у конкретному місці та ситуації.

У контексті освітніх закладів, зокрема післядипломних, та педагогічного складу, постає необхідність проведення ретельної оцінки власних потреб, практичних викликів та досягнень з метою обрання оптимальної моделі професійного вдосконалення освітян. Базуючись на аналізі наявних наукових тлумачень, пропонуємо авторське визначення досліджуваного феномену: професійний розвиток педагогічних працівників являє собою багатогранний комплекс безперервних активностей, спрямованих на розвиток професійно-педагогічної компетентності як синергетичного поєднання освітньо-педагогічних знань, умінь, навичок, цінностей, комунікативних здібностей та здатності до відповідального й автономного функціонування в межах професійних повноважень.

Така діяльність сприяє формуванню есенційних особистісних та професійних якостей викладача, що знаходить відображення в сучасних наукових дослідженнях. Успішний професійний розвиток педагогічних працівників має результувати в опануванні системою професійно-важливих характеристик, що охоплюють освітні, інтелектуальні, комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні та психофізіологічні аспекти особистості, які можна розглядати як цільові орієнтири післядипломної освіти.

Ключовими атрибутами викладача повинні виступати: глибоке усвідомлення громадянського обов'язку, здатність виховувати гідних громадян та висококваліфікованих фахівців; досконале володіння предметною областю та методикою викладання, майстерність в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю студентів; педагогічна спрямованість наукової ерудиції та широта інтересів; виражена педагогічна орієнтація (психологічна готовність до освітньої діяльності); здатність до рефлексії та аналізу власного досвіду;

креативний підхід до професійних завдань; високі моральні стандарти та загальнокультурний рівень; цілеспрямованість, ініціативність, дисциплінованість, вимогливість до себе та оточуючих.

Аналіз нормативно-правової бази та наукової літератури дозволяє виокремити основні системоутворювальні елементи цілісної структури професійного розвитку педагогічних працівників в умовах безперервної освіти: ціннісні орієнтації, мотиваційні аспекти, цільові установки, змістове наповнення, технологічний інструментарій, законодавчо-нормативне підґрунтя освітнього процесу та професійної діяльності, самоосвітні практики, саморозвиток, пролонгований контроль, кінцевий результат (підвищення готовності до професійної діяльності, конкурентоспроможності, розвиток професійної компетентності). Таким чином, результативним показником професійного розвитку педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації виступає розвиток їхньої професійно-педагогічної компетентності. Це корелює з положеннями Закону України «Про освіту» (2017), де в статті 15 зазначається, що «метою професійної освіти є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності й перспектив кар'єрного зростання впродовж життя», а в статті 17 доповнюється: «метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» [35].

У контексті Болонського процесу професійна компетентність постає як багатогранна характеристика особистості, що відображає її здатність ефективно застосовувати набуті знання та досвід у професійній діяльності. Ця компетентність проявляється через високий рівень саморегуляції, адекватну самооцінку, швидку адаптацію до мінливих умов середовища та гнучкість у реагуванні на динамічні обставини. Вона виступає як один з ключових маркерів кваліфікації, що враховує регіональні потреби та вимоги ринку праці, а також

демонструє здатність фахівця виконувати специфічні види діяльності та вирішувати проблемні ситуації відповідно до поставлених завдань.

У контексті подальших наукових розвідок, на нашу думку, доцільно зосередити увагу на дослідженні сутності, змістового наповнення та структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності освітян. Ця компетентність виступає невід'ємним атрибутом професійного розвитку та слугує індикатором для вимірювання його динаміки. З метою глибшого вивчення цього питання ми звернулися до таких авторитетних баз даних, як НРАТ.

Варто зазначити, що пошук у Національному репозиторії академічних текстів (НРАТ), який являє собою загальнодержавну розподілену електронну базу даних для накопичення, зберігання та систематизації академічних текстів, за ключовим словосполученням «професійно-педагогічна компетентність» не дав жодних результатів. Це стосується різних видів академічних текстів, включаючи дисертації на здобуття наукових ступенів, автореферати дисертацій, звіти у сфері наукової і науково-технічної діяльності, а також статті з першоджерел публікацій.

Загальні результати пошуку в українських базах даних за ключовою термінологічною сполукою «професійно-педагогічна компетентність» візуально представлені на рисунку 1.1. Ці дані демонструють певну обмеженість наявних досліджень у цій сфері, що підкреслює актуальність та необхідність подальшого наукового вивчення даної проблематики в контексті професійного розвитку педагогічних працівників..

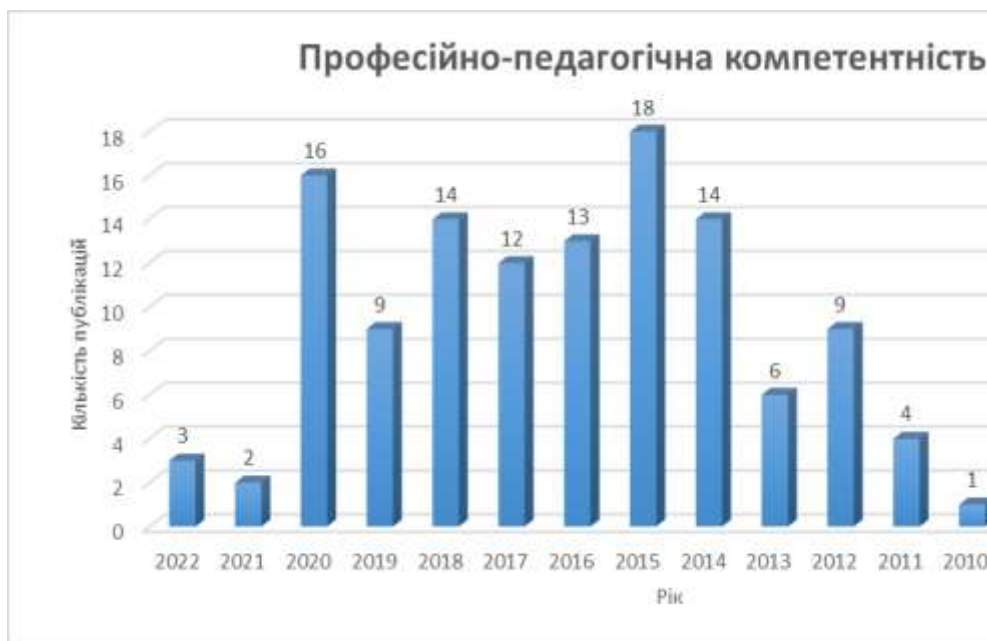


Рис. 1.1. Кількісний аналіз публікацій, в яких висвітлено результати вивчення професійно-педагогічної компетентності

Аналіз наукових праць вітчизняних дослідників виявляє розмаїття підходів до визначення сутності професійно-педагогічної компетентності педагога. Цей феномен розглядається як система якостей зразкового педагога, комплекс професійно-педагогічних знань, умінь та ціннісних орієнтацій, інтегративна професійно-особистісна характеристика фахівця, динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, інтегральні якості особистості, цілісне особистісне утворення та інтегративна властивість особистості. Така багатогранність тлумачень свідчить про відсутність єдиного консенсусу щодо визначення цього поняття у вітчизняному науковому дискурсі.

Спираючись на визначення компетентності, наведене в Законі України "Про освіту", можемо сформулювати, що професійно-педагогічна компетентність викладача являє собою динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистісних і професійно-важливих якостей. Ця комбінація визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійно-педагогічну діяльність у галузі цивільної безпеки, набувати досвід, прагнути до самопізнання, саморозвитку, самореалізації та саморефлексії в умовах постійних змін.

Аналіз структури професійно-педагогічної компетентності, запропонованої різними дослідниками, демонструє варіативність компонентного складу, який залежить від специфіки педагогічної діяльності. Серед основних структурних компонентів виділяють: мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, когнітивно-технологічний, комунікативний, соціальний, духовно-моральний, громадянський, професійний, лексичний, полікультурний, інформаційний, саморозвиток та самоосвіта, діяльнісний, когнітивний, мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінювальний, предметно-практичний, саморегуляція. Проте зміст деяких запропонованих структурних компонентів має схожі риси, незважаючи на різні назви. Структурно-семантичний аналіз дозволяє виділити найбільш поширені компоненти професійно-педагогічної компетентності: соціальний, когнітивно-технологічний та мотиваційний.

Для визначення компонентного складу професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації було створено експертну групу з 10 осіб. Відбір експертів здійснювався за автобіографічним методом, враховуючи освіту, спеціальність, науково-педагогічний стаж, науковий ступінь, звання, категорію, наявність публікацій з теми та участь у роботі методичних комісій. До групи увійшли науковці та викладачі галузевих закладів вищої освіти з педагогічним стажем понад 15 років та наявністю наукових публікацій і навчально-методичних розробок.

Експертам було запропоновано визначити назви компонентів та обґрунтувати свій вибір у ході дискусії, яка проходила у два етапи. На першому етапі обговорювалися назви компонентів, суть термінів та гіпотетичне визначення змісту. На другому етапі назви компонентів уточнювалися, і визначався їх зміст. За результатами цієї роботи було прогнозовано структуру і зміст професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників, візуальне представлення якої наведено на рисунку 1.2..



Рис. 1.2. Структура професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників

У нашому дослідженні когнітивний компонент професійно-педагогічної компетентності педагогів представлений як багаторівнева система, яка забезпечує реалізацію широкого спектра когнітивних процесів, включаючи мислення, розуміння, пам'ять, увагу та сприйняття. Когнітивний розвиток педагогів можливий через пріоритетну пізнавальну діяльність, яка повинна бути побудована на законах сприйняття та усвідомлення [26]. Мислення виступає ключовим інструментом цієї діяльності. Тому логіка освітнього процесу, на думку науковців, є оптимальним шляхом для переходу мислення від наявного рівня знань, умінь, навичок та інтелектуального розвитку до прогнозованих результатів [46]. Н. Гречаник зазначає, що базовий рівень мисленнєвої діяльності зумовлений наявністю розумових складників (знань, умінь, навичок і розвитку), якими майбутній фахівець оволодів у процесі учіння на початковому етапі [26, с. 102].

У контексті професійно-педагогічної компетентності викладача, предметні знання на базовому рівні охоплюють поняття, категорії, концепції, принципи та теорії у відповідній галузі. Викладач повинен володіти глибокими знаннями у своїй сфері та розуміти сучасні тенденції й дослідження. Педагогічні знання, у свою чергу, включають розуміння основних понять, концепцій і принципів освіти та педагогіки, теоретичних засад освітніх досліджень, освітньої статистики, вимірювань та управління освітою. Викладач

має вмiти створювати ефективнi навчальнi плани, розробляти програми пiдвищення квалiфiкацiї для рiзних категорiй слухачiв та обирати вiдповiднi методи й засоби навчання. Цей синергетичний зв'язок предметних i педагогiчних знань вимагає постiйного професiйного саморозвитку викладача, що вiдповiдає вимогам Закону України "Про освіту".

Багатовимiрнiсть iнформацiйних процесiв стимулює когнiтивну активнiсть як педагогiв, так i слухачiв, що впливає на їхнiй пiзнавальний свiтогляд. Риженко Н. Г. зазначає, що когнiтивну систему людини можна розглядати не лише в контекстi формування когнiтивних зв'язкiв iз природним середовищем, а й у бiльш iнтегрованих системних взаємодiях особистостi. Для викладача когнiтивна активнiсть стає системоутворюючим чинником його професiйного життя [81].

Когнiтивний компонент професiйно-педагогiчної компетентностi включає розумiння, критичне мислення, професiйнi навички, увагу, пам'ять i сприйняття. Цi складовi взаємодiють на синергетичнiй основi, забезпечуючи продуктивну дiяльнiсть викладача та допомагаючи слухачам здобувати знання в певнiй освiтнiй галузi, зокрема з безпеки життєдiяльностi. Викладачi можуть пiдтримувати та розвивати свої знання, розумiння й навички через постiйне професiйне навчання, дослiдження й практику, набуваючи навичок адаптивностi й гнучкостi, важливих для успiху в сучасних умовах швидких змiн i невизначеностi.

Дiяльнiсний компонент професiйно-педагогiчної компетентностi педагогiчних працівників передбачає вибiр вiдповiдних видiв i прийомiв теоретико-практичної дiяльностi. У цьому дослiдженнi вiн розглядається як здатнiсть застосовувати на практицi предметнi й педагогiчнi знання та технологiї для пiдвищення квалiфiкацiї слухачiв рiзних категорiй. Професiйна дiяльнiсть є основною формою активностi дорослої людини та базисом розвитку особистостi, вiдiграючи ключову роль у її життєдiяльностi, соцiальному розвитку, самоствердженнi та самовизначеннi.

Змiст дiяльнiсного компонента включає низку умiнь: розробка i

викладання тематичних курсів; організація освітнього процесу на основі сучасних підходів; управління навчально-пізнавальною діяльністю; створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища; використання цифрових технологій; здійснення ефективної комунікації; створення позитивної атмосфери в навчальному середовищі; співпраця з різними стейкхолдерами; самоаналіз та вдосконалення методики викладання. Ці вміння сприяють професійному розвитку викладача, дозволяючи йому набувати все більш досконалих способів виконання діяльності, досягати професіоналізму, майстерності та творчих рівнів професійної самореалізації.

У сучасному світі людина навчається протягом усього життя, оскільки цього вимагають стрімкі технологічні зміни, пов'язані з прогресом цифровізації економіки та суспільства, що є характерними для XXI століття. Експоненціальне зростання обсягу інформації призводить до необхідності трансформації системи освіти, зокрема освіти дорослих. Це стосується як навчальних програм підвищення кваліфікації фахівців, так і методології навчання. Впровадження в освітній процес «нових інформаційних технологій навчання, використання сучасних онлайн-платформ та освоєння нових способів і методів опанування матеріалу» дозволяє слухачам «вийти на новий якісний рівень, відповідний вимогам сучасного суспільства, та адаптуватися до змінюваних умов сьогодення» [98].

Варто підкреслити, що не лише інтенсивний інформаційно-технологічний розвиток, але й динамічність суспільних процесів, зміна світоглядних орієнтирів унаслідок повномасштабної російської агресії, а також прискорення інтеграції в європейське освітнє співтовариство висувають нові вимоги до педагогів. Це стосується їхньої здатності реалізовувати освітню політику, яка розглядається як пріоритетна функція держави, орієнтована на розвиток та самореалізацію особистості. За результатами моніторингового дослідження професійної успішності майбутніх вчителів, Лисенко І. В. виділяє низку необхідних умінь для сучасного педагога, таких як креативне та нестандартне мислення, рефлексія своїх дій з урахуванням мети діяльності, знаходження

оптимальних рішень, а також застосування глибоких і стійких знань у професійній діяльності [52]. Ці соціальні та психолого-педагогічні фактори стимулюють педагогів до постійного вдосконалення професіоналізму і педагогічної майстерності, впливають на їхню поведінку та спрямованість, тим самим мотивуючи до освітньої діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент педагогічної діяльності варто розглядати як важливий чинник «спонукання дорослої особистості до взаємодії, самореалізації та кар'єрного зростання», оскільки «в сучасних умовах підвищення ефективності професійної діяльності дорослих» значно залежить від «змістової складової мотиваційної сфери людини» [62, с. 97]. За Н. Волянюк, мотиваційна сфера особистості охоплює низку мотивів, серед яких потреби, інтереси, установки, спонукання, прагнення, соціальні ролі, норми, цінності та особистісні диспозиції, що виступають мотиваційними факторами професійної діяльності [20]. Мотивація, на думку науковців, є основним компонентом людської діяльності, визначальним для її стимулювання та професійного розвитку.

За результатами вивчення типових мотивів професійної діяльності людини, Криштанович М. виокремлюють мотиви, що сприяють виконанню професійних завдань та поліпшенню умов праці. Вони базуються на двофакторній теорії Ф. Херцберга, де мотиви першої групи «фактори-мотиватори» спрямовані на досягнення професійних цілей. До них відносять можливість досягнення успіху, кар'єрного просування, визнання результатів праці, гідну оплату та підвищення рівня професійної компетентності, а також високий рівень відповідальності та цікавість до змісту роботи. Мотиви другої групи «гігієнічні фактори» хоча й не здатні підвищити мотивацію, але зменшують незадоволеність роботою, покращуючи умови праці, зменшуючи рівень стресу та забезпечуючи доброзичливі відносини з колегами і керівниками [46].

Дослідження Т. Ковбасюк висвітлюють динаміку професійної мотивації педагогів залежно від стажу їхньої діяльності. Виявлено, що у педагогів-

початківців домінують мотиви досягнення соціального престижу, поваги оточуючих та задоволення від процесу й результатів праці. Для педагогів зі стажем 6-15 років найбільш актуальними є мотиви кар'єрного зростання та фінансової винагороди. У досвідчених педагогів зі стажем понад 16 років переважають мотиви самореалізації, грошової винагороди, кар'єрного зростання та задоволення від професійної діяльності.

Для професійного розвитку педагогів важливими є як "фактори-мотиватори", так і "фактори гігієни", причому останні більш характерні для педагогів зі стажем від 6 років. Т. Ковбасюк підкреслює, що збереження позитивної внутрішньої мотивації до професійної діяльності є ключовим фактором підвищення ефективності педагогічної взаємодії та створення сприятливих умов для самореалізації вчителя впродовж життя [41].

О. Дубасенюк визначає ціннісні орієнтації як сукупність знань та переконань, що формують спрямованість особистості, її світогляд, систему цінностей і моральних норм. Ці орієнтації формуються в процесі соціалізації та оволодіння професійною діяльністю. У структурі педагогічної діяльності ціннісні орієнтації тісно пов'язані з пізнавальними та вольовими якостями особистості. Розвинуті ціннісні орієнтації особистості педагога розглядаються як показник його професійної зрілості та сформованості [29].

Піддубний І. В. зазначає, що в ціннісних орієнтаціях акумулюється весь життєвий досвід особистості [79]. Усвідомлення людиною своєї системи цінностей є конкретним показником розуміння нею свого життєвого шляху та перспектив. Шарапов Д. В. підкреслює, що найбільш значущі для людини цінності визначають її життєву позицію та відіграють вирішальну роль у її житті [96].

Мотиваційно-ціннісний аспект професійно-педагогічної компетентності є ключовим для розвитку педагогів, впливаючи на їхню самореалізацію та ефективність. Розуміння динаміки мотивації та ціннісних орієнтацій важливе для розробки стратегій професійного розвитку освітян.

Ю. Ївженко та О. Кузнецова вважають, що формування ціннісних

орієнтацій студентів передбачає розвиток базових і похідних компетенцій. Вони наголошують на важливості сприятливої психологічної атмосфери для когнітивного розвитку та самореалізації [38]. За таких умов «особистість, яка керується у своїй діяльності цінностями, завжди буде активною, ініціативною, матиме глибоку віру у власні сили та не буде байдужою до інших» [89].

Особистісно-професійні якості викладача формують комплекс властивостей, що забезпечують високий рівень професійної діяльності. В. Рибалка пропонує тривимірну структуру особистості, яка включає різні підструктури властивостей. Це дозволяє педагогічній діяльності здійснюватися як у нереклексивному, так і в рефлексивному режимах. У контексті змішаного навчання важливо враховувати індивідуальні зміни та теорії навчання дорослих [108]. Б. Філіпсен підкреслює важливість індивідуального визнання для професійного розвитку вчителя [113].

Професійні якості викладача проявляються в умінні встановлювати логічні зв'язки у навчальних матеріалах та презентувати результати досліджень. Важливою є здатність використовувати нормативну базу освіти та дотримуватися об'єктивних критеріїв оцінювання [101].

Складники професіоналізму викладача включають інноваційну та гуманістичну спрямованість, креативне мислення, культуру самоорганізації та рефлексивно-педагогічну культуру [50, с. 154-155].

Для оцінки достовірності компонентів професійно-педагогічної компетентності пропонується використовувати 100%-ну шкалу частоти, яка дозволяє визначити, як часто кожен компонент застосовується в діяльності педагогів. Розроблена спеціальна шкала оцінювання представлена в таблиці 1.1.

Для оцінки достовірності компонентів професійно-педагогічної компетентності (ППК) використовується метод експертного спостереження. Ключовим показником є коефіцієнт використання компонентів ППК, який розраховується як співвідношення фактичної кількості балів за оцінками "професійно важливий" і "дуже важливий" до максимально можливих значень за визначеними критеріями.

Шкала оцінок основних параметрів компонентів професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників

Шкала оцінок	Частота використання
очікуваний	0% <або≤25%
значущий	25% <або≤50%
Дуже важливий	50% <або≤75%
Професійно важливий	75% <або≤100%

Аналіз експертних оцінок кожного компонента ППК включав проведення кореляційного аналізу та визначення середньостатистичних величин за встановленими критеріями. Це дозволило оцінити частоту використання компонентів та їх параметрів, що сприяє верифікації отриманих даних та формуванню об'єктивних висновків щодо педагогічної доцільності цих компонентів у структурі ППК педагогічних працівників.

Застосування методики експертного спостереження за частотою використання параметрів окремих компонентів ППК демонструє високий рівень їх достовірності. Це підтверджує адекватність розробленої структури, змісту та системи оцінних параметрів основних компонентів компетентності їхній суті.

Таким чином, використання експертного оцінювання та статистичного аналізу дозволяє не лише визначити значущість окремих компонентів ППК, але й підтвердити валідність розробленої моделі компетентності педагогічних працівників. Це створює надійну основу для подальшого вдосконалення професійної підготовки та розвитку педагогів, враховуючи актуальні вимоги освітньої галузі та сучасні педагогічні тенденції.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових робіт виявив, що дослідницька увага здебільшого зосереджена на вирішенні актуальних питань підготовки студентів, модернізації освітнього процесу та підвищенні кваліфікації фахівців. Однак

проблема професійного розвитку педагогічних працівників під час підвищення кваліфікації розглядається в обмеженому аспекті. Водночас у професійній педагогіці досі не розроблено ефективних моделей і механізмів, що сприяють їх безперервній освіті.

Аналіз нормативно-правових документів свідчить, що підвищення кваліфікації та професійний розвиток педагогічних працівників регулюються низкою законодавчих актів на державному та галузевому рівнях. Вивчення їх змісту дозволяє зробити висновок, що професійний розвиток педагогічних працівників є водночас їхнім обов'язком і правом на постійне вдосконалення, особливо у сфері безпеки людини.

Основні функції педагогічних працівників визначені нормативно-правовими документами, що регламентують їхню діяльність у багатовекторній освітній сфері. Це включає професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців, що відповідає їхнім інтересам і можливостям. За умовами галузевої діяльності, педагогічні працівники повинні проходити підвищення кваліфікації з функціонального навчання кожні п'ять років. Проблеми, пов'язані з професійно-педагогічним навчанням, часто вирішуються самотійно й формально, що вимагає значних витрат часу, коштів та зусиль, не завжди відповідаючи їх професійним очікуванням. Тому доцільно об'єднати функціональне і професійно-педагогічне навчання.

Семантичний і контент-аналіз літератури допоміг визначити сутність поняття «професійний розвиток педагогічних працівників» як безперервний процес розвитку професійно-педагогічної компетентності. Ця компетентність є результатом синтезу знань, умінь і навичок в галузі освіти, здатності до комунікації та автономного виконання обов'язків, зокрема в підготовці населення до надзвичайних ситуацій. Основні елементи професійного розвитку включають цінності, мотиви, мету, зміст, технології, нормативно-правову базу, самоосвіту і саморозвиток, а кінцевим результатом є вдосконалення професійно-педагогічної компетентності.

Закон України «Про освіту» (2017) дозволив уточнити визначення

«професійно-педагогічної компетентності педагога». Ця компетентність розуміється як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, цінностей та інших важливих якостей, що забезпечують успішну професійну діяльність, соціалізацію, набуття досвіду та постійне прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації в умовах постійних змін.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

2.1. Педагогічні умови професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в процесі підвищення кваліфікації

Сучасне суспільство переживає трансформації, що вимагають суттєвих якісних змін в освітньому просторі. COVID-19 та збройний конфлікт в Україні негативно впливають на якість освіти, потенційно спричиняючи довготривалі наслідки для освітніх систем, особливо в післядипломній освіті. Війна порушує права людини, створює економічні обмеження та руйнує інфраструктуру, формуючи небезпечне середовище для викладацької діяльності.

У цьому контексті професійний розвиток педагогів набуває особливої актуальності, враховуючи безпрецедентні виклики, спричинені російською агресією. Цей розвиток відбувається під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів, свідомого й несвідомого сприйняття інформації та різноманітної діяльності. Наше дослідження зосереджується на створенні сприятливих педагогічних умов для такого розвитку, що вимагає ґрунтовного міждисциплінарного аналізу.

Поняття "педагогічні умови" широко досліджується вітчизняними науковцями, серед яких І. Зязюн, О. Пехота [36], А. Литвин [53] та інші. Особливу увагу привертають дисертаційні дослідження В. Михайлова [59], Ю. Ненько [66], М. Ковальчук [40], які розглядають психолого-педагогічні аспекти цієї проблематики. Зарубіжні вчені, такі як G. Roth, A. Assor, Y Kanat-Maymon., Н. Kaplan [114], та R. Włodkowski [120], також вивчають питання створення умов для підвищення мотивації до самоосвіти та навчання дорослих.

Термін "умова" має широке смислове навантаження, охоплюючи необхідні обставини, правила та фактори, що сприяють реалізації певних

процесів або явищ. У філософському контексті "умова" розглядається як категорія, що визначає зовнішні чинники існування та зміни предметів і явищ. У психології цей термін трактується як сукупність зовнішніх і внутрішніх явищ, що впливають на розвиток психічних процесів.

"Педагогічні умови" в науковій літературі визначаються як комплекс спеціально спроектованих чинників, що впливають на навчально-виховний процес та його учасників. А. Литвин підкреслює важливість визначення педагогічних умов у дисертаційних дослідженнях для забезпечення гармонійного розвитку особистості та формування професійної компетентності [53].

Загалом, ця категорія в педагогічній теорії охоплює обставини, що сприяють виявленню певних закономірностей освітнього процесу. Визначення педагогічних умов є ключовим для оптимізації взаємодії учасників освітнього процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань. Незважаючи на відсутність єдиного визначення, кожен дослідник обґрунтовує це поняття відповідно до специфіки свого дослідження, що збагачує розуміння цього феномену в контексті професійної освіти.

Розглянемо різні підходи до визначення поняття "педагогічні умови" у науковій літературі. Ю. Ївженко трактує їх як обставини, що впливають на цілісний педагогічний процес підготовки фахівців, опосередкований активністю особистості та групи [38]. Дослідники виділяють такі умови: спрямованість на формування професійної готовності, особистісно-орієнтований підхід, оптимізація міжпредметних зв'язків, використання віртуальних методів навчання.

І. Зязюн та О. Пехота [36] визначають педагогічні умови як систему форм, методів, матеріальних умов і ситуацій, необхідних для досягнення педагогічної мети. Кучеренко В. І. дотримується схожої позиції у дослідженні професійного саморозвитку майбутніх вчителів інформатики [49].

І. Чорна критично ставиться до традиційних підходів розробки педагогічних умов у дисертаціях, вважаючи їх теоретично необґрунтованими.

Він пропонує розглядати педагогічні умови як обставини, що зумовлюють напрям розвитку педагогічного процесу, застерігаючи від формулювання їх як завдань чи цілей [95].

В. Артемов трактує педагогічні умови як обставини, що впливають на педагогічний процес, свідомо сконструйований педагогом, але не гарантують бажаного результату. Він розглядає їх як середовище для розвитку необхідних якостей і компетенцій [4].

На основі аналізу, ми визначаємо педагогічні умови професійного розвитку педагогів при підвищенні кваліфікації як свідомо створені обставини, що істотно впливають на освітній процес і сприяють розвитку професійно-педагогічної компетентності. Ці умови включають систему форм, методів і реальних ситуацій.

Важливо враховувати специфіку підвищення кваліфікації педагогів, зокрема принцип дуальності та можливість вільного вибору форм і тематики навчання. Ми розглядаємо поєднання курсів підвищення кваліфікації з функціональним навчанням.

Аналіз наукових праць щодо педагогічних умов у системі післядипломної освіти виявляє різні підходи. В. Михайлов визначає педагогічні умови як сукупність сприятливих обставин для розвитку готовності до професійної діяльності [59]. Ю. Ненько акцентує увагу на формуванні ціннісного ставлення до професії та активізації інтерактивних методів навчання [66].

Варто зазначити, що педагогічні умови в системі післядипломної освіти відрізняються від умов у закладах вищої освіти. У післядипломній освіті акцент робиться на розвитку здатності до самовдосконалення, спираючись на практичний і життєвий досвід слухачів.

Таким чином, можна стверджувати, що ефективність розвитку професійно-педагогічної компетентності освітян залежить від ряду педагогічних умов. На основі проведеного аналізу спеціалізованих і педагогічних джерел вважаємо доцільним визначити їхню практичну важливість, застосувавши метод аналізу ієрархій [115], який є математичним

інструментом системного підходу до вирішення складних проблем прийняття рішень.

Цей метод спрямований на пошук рішення, яке найбільше відповідає нашому розумінню суті проблеми та вимог до її вирішення. Розроблений американським математиком Томасом Сааті, метод аналізу ієрархій відомий і широко використовується в управлінських процесах для прийняття рішень у різних ситуаціях. Він поєднує математичні підходи з психологічними аспектами, що робить його універсальним. Така комбінація дозволяє структурувати складні проблеми раціонально, представляючи їх у вигляді ієрархії, а також порівнювати й кількісно оцінювати альтернативні варіанти рішень. З огляду на комплексний підхід до "аналізу та моделювання багатокритеріальних завдань прийняття рішень" [115], цей метод був обраний для визначення та обґрунтування необхідних педагогічних умов забезпечення професійного розвитку освітян.

Дослідники вважають, що метод аналізу ієрархій доцільно використовувати для визначення відносної важливості критеріїв, оскільки він є стійким до незначних порушень узгодженості (транзитивності) суджень осіб, що приймають рішення, а також оцінок експертів. Метод орієнтований на побудову моделей вибору з обмеженої множини відомих альтернатив. Такі властивості є важливими для досліджень у галузі гуманітарних наук, зокрема професійної педагогіки [115].

Для наочності ми сформуваємо таблицю, яка містить перелік педагогічних умов, виокремлених на основі вивчення наукових психолого-педагогічних джерел, їх математичне позначення та скорочення (табл. 2.1).

Ця таблиця слугує базою для подальшого аналізу та відбору найбільш значущих педагогічних умов, які впливають на професійний розвиток освітян.

Таблиця 2.1.

Перелік педагогічних умов професійного розвитку педагогів та їх оцінка експертами

Педагогічні умови професійного розвитку педагогів	Вибір експерта
Орієнтація на стандарти вищої освіти	4
Індивідуалізація педагогічного розвитку педагогічних працівників	8
Створення інноваційно-розвивального освітнього середовища	5
Використання особистісно-розвивальних технологій у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників	8
Розроблення та впровадження моделі професійного розвитку педагогічних працівників	4
Імітаційне моделювання в процесі підвищення кваліфікації фахівців	3
Опанування викладачами сучасних цифрових технологій і ресурсів у педагогічній, інноваційній та дослідницькій діяльності	9
Системне педагогічне проєктування теоретичної та практичної професійно-педагогічної підготовки	3
Розроблення та використання педагогічної технології управління професійним розвитком педагогічних працівників	4
Науково обґрунтоване впровадження комплексної, інтегрованої ІКТ-підтримки професійного розвитку педагогічних працівників	5
Розвиток мотиваційної готовності педагогічних працівників до набуття теоретичних знань та умінь педагогічної діяльності	10
Цілеспрямована модернізація науково-методичного забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників	4
Відбір змісту навчання, його зв'язок з розв'язанням значущих проблем професійної діяльності, структурування з урахуванням рівня сформованості професійного розвитку	3
Безперервне підвищення професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання	6
Ціннісне ставлення до професії	6
Оптимізація суб'єкт- суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу в змодельованих ситуаціях професійного спілкування	3
Матеріально-технічне забезпечення	4
Особистісно-орієнтоване навчання, яке передбачає врахування потреб здобувача освіти	4

Охарактеризуємо найбільш значущі, на думку експертів, педагогічні умови професійного розвитку педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації.

У контексті професійного розвитку педагогічних працівників під час підвищення кваліфікації експертами виокремлено чотири ключові педагогічні умови:

1. *Розвиток мотиваційної готовності* до набуття теоретичних знань та вмінь у педагогічній діяльності постає як першорядна умова. Ефективність професійного розвитку значно підвищується за умови систематичної роботи над мотиваційною готовністю, яка активізує процес саморозвитку та формує спеціальні професійні якості. Основними чинниками, що впливають на розвиток навчальної мотивації, є усвідомлення цілей навчання, розуміння значущості знань, емоційність викладання, накопичення нової інформації та професійна спрямованість.

2. *Опанування сучасними цифровими технологіями* та ресурсами в педагогічній, інноваційній та дослідницькій діяльності виступає другою важливою умовою. Пандемія COVID-19 та військові дії в Україні зумовили нагальну потребу у впровадженні дистанційного навчання. Використання сервісів Google Workspace Education стало невід'ємною частиною освітнього процесу, особливо в закладах післядипломної освіти, що дозволяє модернізувати методику організації дистанційного та змішаного навчання в кризових умовах.

3. *Індивідуалізація педагогічного розвитку* є третьою ключовою умовою. Важливо створити середовище, яке враховує потреби, особисті характеристики та педагогічний досвід кожного викладача. Основні принципи індивідуалізації включають розуміння потреб педагогічних працівників, планування індивідуального розвитку, надання підтримки та оцінку прогресу, що сприяє послідовному професійному зростанню.

4. Використання особистісно-розвивальних технологій у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників становить четверту умову.

Ці технології передбачають застосування методів і засобів навчання з урахуванням індивідуально-психологічних та соціально-психологічних особливостей учнів, спрямовані на розвиток soft skills, таких як креативність, самостійність, активність і комунікабельність. Найпоширенішими є технології проєктного навчання, імітаційно-ігрового навчання та кейс-технології.

У сучасних умовах, зокрема в контексті викликів, пов'язаних з пандемією COVID-19 та військовими діями, важливу роль у професійному розвитку педагогічних працівників відіграє самовдосконалення як процес самотворення. Шевченко О. Г. зазначає, що цей процес вимагає свободи, відповідальності та волі, метою якого є оновлення особистості і самореалізація [97].

Два ключових чинники, які визначають цю трансформацію у педагогічному контексті, включають: стан невизначеності, характерний для періоду пандемії, та екстремальні ситуації в умовах війни, які спонукають педагогів швидко адаптуватися до нових методів і технологій, розвиваючи свій професійний потенціал.

Жигір В. підкреслює важливість створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери в студентських колективах для розвитку самостійності і активності студентів через самоосвіту та самовиховання [32].

На основі дослідження Пілевич О.А., самовдосконалення відбувається поетапно і охоплює взаємопов'язані методи: самопізнання, самостимулювання, самопрограмування та самовплив. Викладачі мають не лише володіти професійними знаннями, а й уміти творчо змінювати свою особистість, спираючись на психологічні знання та морально-духовні цінності суспільства [80].

Таким чином, визначені педагогічні умови професійного розвитку педагогічних працівників під час підвищення кваліфікації мають значний потенціал, а їх системна єдність дозволяє досягати оптимальних результатів. Це підкреслює важливість інтеграції цих елементів у навчальний процес для забезпечення ефективного розвитку педагогів у динамічному освітньому середовищі.

2.2. Критеріальна характеристика успішності підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти

Вирішення проблеми професійного розвитку педагогічних працівників значною мірою залежить від рівня розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності, яка є ключовою характеристикою для цієї професії. Виділені нами компоненти професійно-педагогічної компетентності слугують основою для планування змісту та організації підвищення кваліфікації цієї категорії фахівців в українській системі освіти. Це включає розробку навчальних програм, методичне супроводження та консультаційні заходи. У цьому контексті стає актуальним завдання визначення критеріїв професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників, що дозволить оцінювати рівень її сформованості як під час підвищення кваліфікації, так і в міжкурсний період. Це вимагає розробки системи чітких критеріїв і параметрів.

Проблему визначення критеріїв професійно-педагогічної компетентності досліджували Н. Бурмакіна [16], В. Жигір [32], І. Когут [42], Т. Коростіянець [44]. Зокрема, у нашій роботі звертається увага на результати досліджень динаміки розвитку професійно-педагогічної компетентності під час підвищення кваліфікації, де використовувались розроблені критерії та параметри оцінки. До таких праць належать роботи Т. Горохівської [25], В. Сидоренка [82].

С. Гончаренко вводить поняття "статистичний критерій" як метод визначення правдоподібності гіпотез [24], вказуючи на вимоги до критеріїв, серед яких об'єктивність, стабільність ознак та узгодженість з освітнім процесом.

Ключовим елементом критерію є показник, який визначається як кількісне значення, що відображає кількість певних явищ [24]. Показники можуть узагальнювати якісні ознаки, наприклад, відповідність професійним стандартам та сформованість потреби в безперервному розвитку.

Нині науковці також широко використовують термін "параметр", що

позначає величину, яка стабільна за певних умов. Із розвитком інформаційних технологій у наукових працях з'явилося поняття "дескриптор", що описує основний зміст документа [24]. Таким чином, сучасна наукова мова розширює термінологічний апарат, додаючи до традиційного "показника" поняття "параметр" і "дескриптор". У подальшому дослідженні ми будемо використовувати термін "параметр", оскільки він найточніше відображає зміст кожного компонента професійно-педагогічної компетентності.

Аналіз праць українських науковців свідчить про багатогранність підходів до визначення критеріїв і параметрів розвитку професійно-педагогічної компетентності. Наприклад, Т. Горохівська пропонує критерії, які відповідають структурним компонентам цієї компетентності, таким як пізнавально-інтелектуальний, мотиваційний, функціональний, комунікативний і рефлексивний [25].

Н. Бурмакіна дійшла висновку, що науковці зазвичай оцінюють когнітивний компонент компетентності, а також діяльнісний і особистісний компоненти [16]. Для майбутніх педагогів важливими показниками є спеціально-предметні, психолого-педагогічні та методичні знання.

Таким чином, у дослідженні професійного розвитку педагогічних працівників було обґрунтовано, що підвищення кваліфікації відбувається за двома напрямками: функціональним і професійно-педагогічним. Однак акцент у системі підвищення кваліфікації в Україні робиться на функціональне навчання, тоді як професійно-педагогічна підготовка залишається на особистій відповідальності працівників. Ми зосередили увагу на педагогічній складовій, виділяючи компоненти професійно-педагогічної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-професійні якості.

Для оцінки результатів професійного розвитку педагогічних працівників нами було визначено комплекс критеріїв і показників. У цій моделі кожен компонент професійно-педагогічної компетентності (ППК) має відповідний критерій та показник, що відображає наявність у педагогів певних знань, умінь, навичок і здібностей, а також динаміку їхнього розвитку. Це дозволяє якісно

оцінити рівень володіння кожним із компонентів ППК та їхній розвиток, що відображається в інформаційному описі (текстовий формат). Кількісні дані про результат будуть отримані після проведення математичних операцій, які забезпечують числове представлення результатів.

Мотиваційно-аксіологічний критерій є важливим елементом у структурі професійно-педагогічної компетентності (ППК) викладача. Він відображає такі аспекти, як:

- спрямованість особистості: вказує на готовність педагога до активної участі у навчальному процесі та прагнення до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

- мотивація до самореалізації: оцінює бажання викладача реалізувати свій потенціал, зростати професійно і особистісно.

- кар'єрне зростання: визначає прагнення до підвищення кваліфікації, участі у наукових дослідженнях, конференціях та інших професійних заходах.

- соціальний престиж: відображає усвідомлення викладачем значущості своєї професії, що зумовлює відчуття престижу і поваги від суспільства.

- задоволення від праці: вимірює ступінь задоволеності викладача від процесу навчання і досягнутих результатів, що є важливим чинником у професійній діяльності.

Показники розвитку критерію:

Для оцінки мотиваційно-аксіологічного критерію можна використовувати як якісні, так і кількісні показники, зокрема:

1. Якісні показники:

- самооцінка викладача: оцінка своїх досягнень у професійній діяльності, усвідомлення своєї ролі у навчальному процесі.

- зворотний зв'язок: відгуки студентів і колег щодо мотивації викладача, його участі у навчальному процесі та впливу на студентів.

- професійні цінності: оцінка значущості педагогічної діяльності для викладача, ставлення до навчального процесу та його результатів.

2. Кількісні показники:

- кількість участі у професійних заходах: вимірювання кількості семінарів, конференцій, тренінгів, у яких бере участь викладач.
- ступінь підвищення кваліфікації: частота проходження курсів підвищення кваліфікації (раз на рік, раз на два роки тощо).
- соціальні нагороди та визнання: кількість отриманих нагород, грамоти, сертифікати, що свідчать про визнання професійних досягнень.

Таким чином, мотиваційно-аксіологічний критерій забезпечує глибоке розуміння спрямованості особистості викладача та його мотивації до професійного зростання, а також дозволяє визначити рівень розвитку цієї складової професійно-педагогічної компетентності.

Параметри оцінювання:

Спрямованість і мотивація викладача до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, самореалізації та кар'єрного зростання проявляється через відчуття досягнення соціального престижу, задоволення від своєї діяльності та її результатів. Параметрами оцінювання є знання нормативно-правових документів, правил управління навчальним процесом, об'єктивного оцінювання результатів навчання слухачів, а також володіння сучасними цифровими технологіями і науковими підходами.

Уміння викладача включають здатність розв'язувати проблеми інноваційного чи дослідницького характеру, аналітичні й синтетичні навички, вміння знаходити і аналізувати інформацію, адаптуватися до нових умов та враховувати індивідуальні особливості слухачів. Самоорганізація, здатність до рефлексії, комунікабельність, відповідальність, оптимізм та доброзичливість також є важливими параметрами оцінювання особистісних якостей викладача.

Когнітивно-пізнавальний критерій дозволяє оцінити рівень знань нормативно-правових документів, методів управління навчальною діяльністю, цифрових технологій та наукових підходів, що застосовуються в професійній і дослідницькій діяльності.

Операційно-функціональний критерій відображає результати розвитку умінь, таких як розробка навчальних програм, організація освітнього процесу,

індивідуальний підхід до слухачів та застосування цифрових ресурсів.

Особистісно-рефлексивний критерій оцінює здатність до самоорганізації, логічного мислення та володіння особистісними якостями, такими як комунікабельність і відповідальність.

На основі цих критеріїв можна визначити рівні розвитку мотиваційно-ціннісного компонента:

- дуже високий рівень: викладач активно прагне до самореалізації, демонструє мотивацію до інновацій, бере участь у науковій діяльності та дбає про отримання нових знань.

- високий рівень: викладач має потребу в самоактуалізації та самовдосконаленні, але його наукова діяльність носить епізодичний характер.

- середній рівень: Викладач прагне до комфорту та самовдосконалення, але не планує цього систематично і дбає про результати лише за необхідності.

- достатній рівень: викладач виконує свої обов'язки без ініціативи, сприймаючи самовдосконалення як формальну вимогу.

- низький рівень: викладач не виявляє інтересу до саморозвитку, не прагне до отримання нових знань і не має мотивації до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ці критерії та показники відповідають структурі та змісту професійно-педагогічної компетентності, дозволяючи комплексно оцінювати її розвиток.

Система критеріїв, що забезпечує структуру, принципи та показники розвитку професійно-педагогічної компетентності, містить відповідні параметри для вимірювання:

- визначення рівня мотиваційно-ціннісного компонента:

- домінування спрямованості на реалізацію своїх можливостей.

- висока потреба в самоактуалізації.

- прямий зв'язок між мотивацією особистості та кар'єрним зростанням.

- когнітивно-пізнавальний критерій:

- знання нормативно-правових документів.

- уміння об'єктивно оцінювати результати навчання слухачів.

- здатність до пошуку та аналізу інформації.
- операційно-функціональний критерій:
 - вміння планувати та організовувати освітній процес.
 - застосування сучасних технологій навчання.
 - уміння адаптуватися до нових умов.
- особистісно-рефлексивний критерій:
 - здатність до самоорганізації на високому рівні.
 - володіння необхідними особистісними якостями (комунікабельність, відповідальність, оптимізм тощо).

Таким чином, ефективна система критеріїв і показників для оцінювання розвитку професійно-педагогічної компетентності допоможе не лише моніторити якість підготовки викладачів, але й забезпечити подальший розвиток їхньої професійної діяльності в умовах сучасної освітньої системи.

Висновки до другого розділу

За результатами аналізу наукової літератури, спостереження та аналізу частоти використання викладачами основних параметрів компонентів професійно-педагогічної компетентності встановлено та теоретично обґрунтовано зміст професійно-педагогічної компетентності, який складають взаємопов'язані між собою мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-професійний компоненти.

Охарактеризовано критерії розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний, операційно-функціональний, особистісно-рефлексивний.

РОЗДІЛ 3.

ІНОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

3.1. Технології професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в процесі підвищення кваліфікації

Хоча поняття "технології" є добре вивченим і описаним у науковій літературі, важливо розглянути його специфічні аспекти в контексті даного дослідження. Згідно зі словниковими джерелами, термін "технологія" [від грец. τεχνή – майстерність, техніка; λογος – (тут) передавати] визначається як сукупність та застосування знань, методів, процесів, інструментів, матеріалів та ресурсів для вирішення практичних завдань та досягнення цілей. Це може бути науково обґрунтована система, що застосовується для вирішення конкретних проблем або виробництва товарів та послуг. Технології охоплюють широкий спектр галузей, від інформаційних та медичних до виробничих та енергетичних. Вони є невід'ємною частиною сучасного суспільства та впливають на розвиток і покращення життя людей, різних галузей промисловості та науки.

У сфері безперервної професійно-педагогічної освіти технології являють собою систему наукової організації її розвитку відповідно до визначених стратегічних цілей оновлення, що базується на обраній соціально та особистісно-значущій тактиці [50, с. 144-162].

У педагогічній теорії використовуються поняття "освітня технологія" (технологія в освіті) і "педагогічна технологія" ("педагогічний процес"). Розвиток цих понять відображено у численних наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема у працях О. Пехоти, О.Кіктенко, С. Любарської [78], І. Артьомова, [6], В. Кременя, М. Дмитриченка, Н. Ничкало, М. Артюшиної, В. Тименко [45].

Існує багато визначень поняття "педагогічна технологія". Вона являє собою організацію діяльності педагога, де всі дії послідовні та цілісні, а їх виконання спрямоване на досягнення прогнозованого результату. У "Глосарії термінів із технологій освіти" (Париж, ЮНЕСКО) це поняття визначається як системний метод створення, застосування та оцінки всього процесу навчання з урахуванням технічних та людських ресурсів, метою якого є оптимізація форм освіти.

Поряд з поняттям "педагогічна технологія" у вітчизняній освітній практиці використовуються категорії "технологія навчання" і "навчальна технологія", які часто вживаються як синоніми. Спираючись на визначення ЮНЕСКО, С. Гончаренко трактує "технологію навчання" як системний метод створення, застосування та визначення всього процесу навчання з урахуванням технічних та людських ресурсів, що має на меті оптимізацію освіти [24, с. 331]. Він уточнює, що навчання є сферою застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання з орієнтацією на конкретні цілі, що піддаються оцінюванню [24, с. 331].

Аналіз визначення "технологія навчання" в хронологічному порядку показує певні відмінності. Наприклад, Л. Федоренко вважає, що це поняття вужче, оскільки стосується оволодіння конкретним матеріалом у межах предмета, теми, питання, тоді як "навчальна технологія" передбачає розгляд різних технологій навчання [90, с. 171]. Це трактування відрізняється від позиції С. Гончаренка. Дискусії щодо суті цих понять тривають. Про актуальність цієї теми свідчать численні дисертаційні та монографічні праці, автори яких обґрунтовують не лише технології навчання, а й авторські методики, особливо у дослідженнях, присвячених формуванню компетентностей (дослідницької, професійної, інформаційної, технологічної тощо), різних видів культури (правової, цифрової, безпеки життєдіяльності тощо).

Розглядаючи визначення "педагогічної технології", слід зазначити, що, по-перше, вона може бути представлена як педагогічна система, що включає

взаємозв'язок мети, змісту, методів та учасників освітнього процесу. По-друге, важливо підкреслити, що будь-яка педагогічна технологія спрямована на оптимізацію педагогічного процесу з урахуванням взаємодії технічних та людських ресурсів.

Доцільно розмежувати поняття "технології навчання" і "методики навчання". Технології відповідають на питання про ефективність навчання, тоді як методика охоплює ширше коло питань: мету, зміст та способи навчання. На відміну від методики, технологія не включає зміст навчання і є універсальною, відтворюваною послідовністю навчальних дій, спрямованих на досягнення мети [77, с. 194].

З огляду на вищезазначене, розглянемо технології, що застосовуються в освіті дорослих для їхнього професійного та особистісного розвитку [56, с. 21]. Технології навчання дорослих – це оптимальні та ефективні способи реалізації змісту освіти з урахуванням віку та фізичного стану дорослої людини. Вони передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної та організаційної складових, сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі попередніх знань, компетентностей та професійного досвіду, активізують діяльність, розкривають потенціал та формують практичні навички [56, с. 18].

С. Ізбаш аналізує основні концепції освіти дорослих у глобальному та національному освітньому просторі, виділяючи такі: продовжена освіта, продовжена професійна освіта, подальша освіта, відновлювальна освіта, освіта в громаді, освіта дорослих, самоучіннева організація, суспільство, що навчається та інші [39].

І. Піддубний зазначає, що, незважаючи на певну схожість, кожна з цих теорій по-різному інтерпретує освіту дорослих. Узагальнювальними є концепції "суспільства, яке навчається" та "суспільства, заснованого на знаннях", що відображають важливі зв'язки в соціально-економічній структурі сучасного суспільства. Концепція формування суспільства нового типу виникла на зламі століть, коли інформація почала трансформуватися у знання [79, с. 54]. На

думку дослідника, нині зростає роль знань, спрямованих на гармонізацію внутрішніх та зовнішніх суперечностей суспільства.

Професійно-педагогічна діяльність ґрунтується на цих концепціях. Завдяки різноманітним навчальним програмам для фахівців різних галузей впроваджуються ідеї продовженої освіти, що сприяє розвитку освіти дорослих в Україні. Викладачі реалізують принципи відновлювальної освіти, оновлюючи програми підвищення кваліфікації, що проводяться як "формальна, денна освіта дорослих" [55]. Згідно з нормативно-правовими документами, навчання на таких курсах є обов'язковим для всіх фахівців [69].

Якість освітнього процесу та професіоналізм педагогів відіграють ключову роль у професійній орієнтації школярів, формуванні здорового способу життя, розвитку творчих здібностей, вихованні патріотизму та культурних цінностей у молоді [61]. Діяльність педагогів не обмежується лише навчальним процесом, а охоплює ширший спектр професійних завдань.

Важливим елементом професійного розвитку педагогів є конференції, що проводяться в рамках підвищення кваліфікації. На цих заходах обговорюються актуальні проблеми, удосконалюються методики та відбувається обмін досвідом щодо сучасних викликів освітньої діяльності [60].

Освіта дорослих стала відповіддю на різноманітні потреби особистості, незалежно від віку: прагнення до соціальної активності, вдосконалення професійних навичок, розвиток у різних сферах життя. В умовах воєнної агресії в Україні освітня система зазнає значних змін, що потребує впровадження нових технологій навчання [70].

На ці процеси впливають зовнішні та внутрішні фактори. До зовнішніх належать глобалізація, розвиток інноваційного суспільства, інтеграція освіти та гуманізація навчання. Внутрішні фактори – це стереотипи мислення, консерватизм педагогічної спільноти та недостатній рівень професіоналізму викладачів [68]. Суттєвий вплив на навчання дорослих має тенденція до "комерціалізації освіти", що супроводжується зниженням ролі держави та поширенням цифрових технологій [73].

Н. Риженко зазначає, що проблеми розвитку освіти дорослих пов'язані з її тривалим сприйняттям як додатку до базової освіти. Проте в сучасних умовах вона стає ключовою формою соціальної активності та важливою сферою життєдіяльності суспільства [81, с. 53]. Дослідниця наголошує на ролі міжнародних рекомендацій, що регулюють освітню діяльність дорослих.

Аналізуючи концепції освіти протягом життя, В. Сидоренко визначає їхній вплив на розвиток демократії, соціальну справедливість, зайнятість та цифрові трансформації [82].

У зарубіжних педагогічних системах застосовуються різні моделі навчання дорослих: модель професійного розвитку, клінічна модель, навчання на робочому місці, навчання на основі проєктів, досвідне навчання та інші. Їхня ефективність залежить від відповідності потребам суспільства у фахівцях, здатних реалізувати свій потенціал [118].

У процесі підвищення кваліфікації педагогів широко використовуються практико-орієнтовані технології, зокрема адаптована модель емпіричного навчання Д. Колба, що включає чотири етапи: практичний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація та активне експериментування [107]. Імплементация цієї моделі передбачає участь слухачів у симуляціях надзвичайних ситуацій або практичних вправах. Наприклад, навчання реагуванню при виявленні вибухонебезпечних предметів – це конкретний досвід (перший етап). Після завершення симуляцій відбувається аналіз та рефлексія досвіду, що дозволяє проаналізувати дії та ухвалені рішення.

Ключовим етапом є виділення корисних умінь та навичок (етап спостереження і рефлексії). Наступний етап – формування абстрактних концепцій, коли слухачі створюють загальні концепції та теоретичні моделі для розуміння методів та технологій ефективного навчання стратегіям реагування на надзвичайні ситуації. Заключний етап – активне використання нових знань. Викладачі розробляють заняття з використанням нових навичок, стратегій та методів. У міжкурсовий період вони створюють нові програми або фрагменти занять за моделлю Д. Колба, що сприяє підвищенню якості знань.

З початком російської агресії в Україні період віддаленого навчання було продовжено, що спонукало до дослідження зарубіжного досвіду освіти дорослих, зокрема моделей і технологій. Особливий інтерес становлять ідеї трансформаційної освіти А. Кеннеді [106], яка виділяє три основні цілі професійного навчання: передача, перехід і трансформація. Трансформаційні моделі характеризуються "професійною автономією та усвідомленням управлінських проблем", оскільки містять елементи передачі знань, перехідних досліджень і вивчення педагогічних практик. А. Кеннеді розробила рамкову структуру, що включає дев'ять ключових моделей, класифікованих за здатністю підтримувати професійну автономію та впроваджувати трансформаційні практики [106].

У процесі дослідження, спрямованого на обґрунтування технологій професійного розвитку педагогів, основна увага приділялася забезпеченню безперервності підвищення кваліфікації шляхом створення інформаційного освітнього середовища на базі LMS MOODLE [111]. Системний підхід дозволив визначити функціональні елементи середовища, змодельовати процеси та описати взаємозв'язки між ними. Було розроблено інноваційну технологію комп'ютерно орієнтованого дидактичного проектування для підвищення кваліфікації фахівців з цивільного захисту, зокрема педагогів, в умовах дистанційного навчання.

Впровадження системи дистанційного навчання ґрунтується на таких завданнях: розширення доступу до якісної освіти, індивідуалізація навчальних програм, застосування сучасних освітніх технологій та забезпечення контролю якості. У науковій літературі дистанційне навчання на платформі LMS MOODLE розглядається як системний підхід до організації освітнього процесу [77].

Досліджувалася можливість застосування кейс-технологій у дистанційному навчанні для адаптації слухачів до нових умов. Кейс-метод дозволяє аналізувати реальні педагогічні ситуації, обговорювати їх та

формувати рішення, що сприяє підвищенню кваліфікації педагогів, розвитку критичного мислення та командної роботи.

За роки пандемії COVID-19 та війни в Україні дистанційні технології стали необхідними для забезпечення якісної освіти. Їхнє впровадження підвищує рівень організації навчання, робить його більш інтерактивним та доступним. LMS MOODLE дозволяє здійснювати контроль знань, планувати події, організовувати дистанційні обговорення та надавати доступ до навчальних матеріалів [8].

Дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок та способів пізнавальної діяльності, що відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Атрибутом дистанційного навчання вчені визнали онлайн-технології [7], [21], [30].

В Україні онлайн-технології отримали широкий розвиток. Спостерігається постійне вдосконалення та уточнення цього поняття. Наприклад, Н. Думанський трактує його як "сукупність методів, форм і засобів взаємодії учасників освітнього процесу в процесі самостійного засвоєння знань за умов здійснення відповідного контролю" [30]. На його думку, технології навчання ґрунтуються на певному змісті та мають відповідати вимогам його представлення. Він також запропонував класифікацію інформаційних технологій дистанційного навчання, наведену на рис. 2.2.

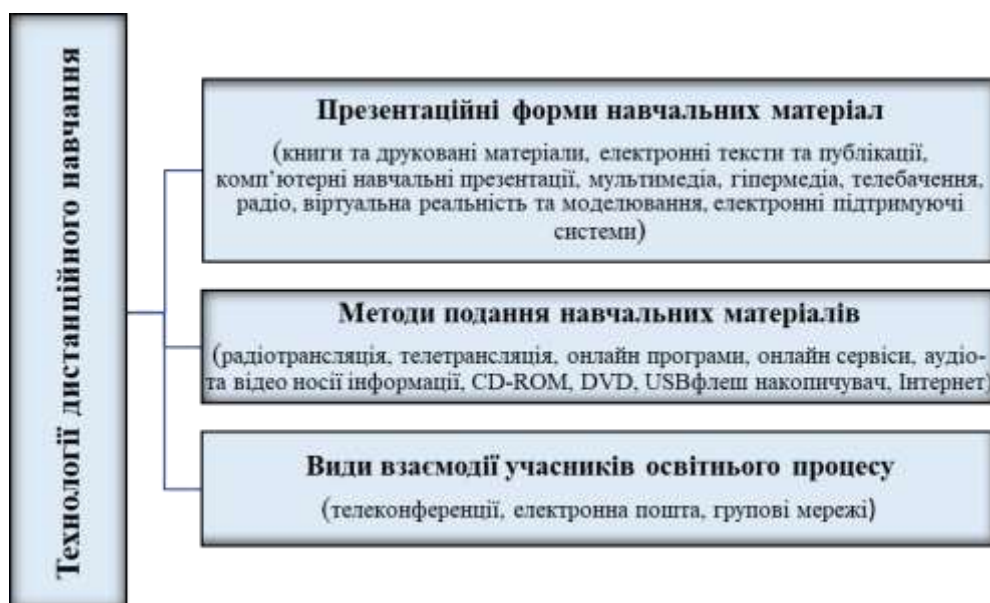


Рис. 2.2. Класифікація інформаційних технологій дистанційного навчання (за Н. Думанським) [30].

О. Кучай і А. Дем'янюк запропонували структуру дистанційного навчання з використанням онлайн-сервісів (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Алгоритм дистанційного навчання з використанням онлайн-сервісів (за О. Кучай, А. Дем'янюк) [48].

Сучасні науково-педагогічні працівники та педагоги мають доступ до широкого спектру безкоштовних онлайн-інструментів, які ефективно використовуються на різних етапах дистанційного навчання. Для комунікації активно застосовуються соціальні мережі, зокрема Facebook, де створюються спеціальні групи для публікації завдань та посилань на навчально-методичні матеріали. Важливим інструментом стають блоги педагогів, де розміщуються записи, завдання, ресурси та відбувається обмін публікаціями. Для коментарів та додаткових посилань використовуються чати, а електронне листування застосовується для надсилання навчальних матеріалів (презентацій, відео, книг,

методичних рекомендацій) та інформації про терміни виконання завдань. Відеоуроки можуть бути розміщені на YouTube-каналах відповідно до навчальної програми.

У навчальному процесі курсів підвищення кваліфікації широко застосовуються хмарні сервіси. Серед них – створення тестів за допомогою Google Forms та використання платформ для організації онлайн-освіти, таких як Google Classroom, Microsoft Teams, Cisco Webex, Zoom, Class Dojo, Classtime та Viber. Функціональні можливості цих платформ дозволяють проводити зустрічі зі слухачами, перевіряти рівень засвоєння знань, вести дискусії, здійснювати експертну оцінку та працювати в групах, наприклад, за допомогою BigBlueButton. Для проведення віртуальних конференцій, семінарів та вебінарів використовуються платформи Zoom, Skype та Google Meet.

У педагогічній практиці пріоритетного значення набуває навчання, засноване на взаємодії учасників. Це інтерактивне навчання, що реалізується у форматі співнавчання та взаємонавчання, де слухачі та викладачі є рівноправними партнерами.

Дослідження педагогічної, психологічної та методичної літератури показало, що розробка технологій професійного розвитку педагогів є важливим напрямом сучасної післядипломної освіти, спрямованим на підвищення якості навчання та розвиток професійно-педагогічної компетентності. Застосування цих технологій стимулює мотивацію педагогічних працівників як у процесі підвищення кваліфікації, так і в міжкурсовий період.

До основних технологій, які сприяють розвитку професійних навичок педагогів, належать такі:

1. Вебсемінари та відеокурси: організація онлайн-семінарів і курсів дає можливість викладачам здобувати нові знання та знайомитися з інноваційними методами навчання.

2. Електронні навчальні платформи: створення спеціалізованих платформ для доступу до навчальних матеріалів, методик та інструментів, що підвищують ефективність самонавчання.

3. Взаємне спостереження та колегіальні заняття: викладачі аналізують уроки один одного, обговорюючи сильні та слабкі сторони, що дозволяє підвищити якість викладання.

4. Менторство та коучинг: система наставництва, у якій досвідчені викладачі допомагають новачкам розвиватися професійно.

5. Дослідницькі проекти: участь у дослідженнях, що сприяє розвитку аналітичних здібностей та професійного зростання.

6. Самоосвіта: підтримка самостійного навчання через доступ до онлайн-ресурсів.

7. Система оцінювання професійного зростання: впровадження інструментів для відстеження прогресу у професійному розвитку викладача.

8. Регулярний обмін досвідом: організація семінарів, зустрічей і конференцій для обміну досвідом і навчальними матеріалами.

Проектні технології також мають значний вплив на розвиток професійно-педагогічної компетентності:

1. Семінари та тренінги: тематичні заходи, що включають сучасні інтерактивні методики навчання.

2. Онлайн-курси та вебінари: використання електронних платформ для проведення вебінарів і дистанційного навчання.

3. Співпраця з іншими університетами: обмін досвідом між викладачами різних закладів та участь у спільних наукових проєктах.

4. Менторство: залучення досвідчених фахівців до навчання молодих колег.

5. Проєктна діяльність: участь у проєктах, що сприяють розвитку нових підходів в освіті.

6. Активне навчання з використанням сучасних технологій: інтеграція інтерактивних засобів, таких як дошки, комп'ютерні програми та онлайн-інструменти.

7. Дослідницька робота: залучення до наукової діяльності, публікація статей, участь у наукових конференціях.

8. Аналіз результатів: оцінка ефективності підвищення кваліфікації та адаптація нових методів навчання у власну практику.

Ці технології загалом сприяють комплексному розвитку педагогічної компетентності, допомагаючи викладачам впроваджувати сучасні методики та підвищувати якість викладання.

Однією з ключових технологій для індивідуального розвитку професійно-педагогічної компетентності є коучингові технології. Вони представляють собою систему заходів, спрямованих на взаємодію учасників освітнього процесу з метою покращення професійної діяльності та підвищення якості навчання [14]. Як зазначає О. Бородієнко, коучинг включає "підтримку розвитку особистості через спостереження, постановку цілей, зворотний зв'язок та формування нових моделей поведінки" [15]. Ці технології особливо ефективні для самостійної роботи викладачів у межах запропонованих курсів, оскільки базуються на партнерських відносинах між коучем і викладачем, орієнтованих на досягнення конкретних цілей і розвиток професійних компетенцій. До переваг коучингової технології належать:

- орієнтація на індивідуальні потреби педагогів.
- розвиток таких навичок, як самоорганізація, планування та емоційний інтелект.
- акцент на внутрішніх ресурсах, що сприяє їх виявленню та розвитку.
- зміна підходів до викладання, що стимулює впровадження нових методик і технологій.
- підтримка і мотивація для досягнення індивідуальних цілей.
- виявлення потенціалу для подальшого професійного розвитку.
- системність навчання, що забезпечує безперервність професійного зростання.

Таким чином, застосування коучингових технологій у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників може суттєво сприяти розвитку їхніх особистісних та професійних якостей, а також заохочувати інноваційний підхід у навчальному процесі.

Іншим ефективним методом підвищення кваліфікації педагогів є тренінгові технології, які активно використовуються для розвитку професійних навичок і покращення якості викладання. В основі тренінгових технологій лежать активні та інтерактивні методи навчання, спрямовані на закріплення практичних знань і розвиток нових компетенцій. Науково-методична література виділяє кілька ключових характеристик тренінгових технологій:

- використання активних методів навчання, які стимулюють участь педагогів у процесі підвищення кваліфікації через вправи, дискусії, рольові ігри та групову взаємодію.

- формування практичних навичок за допомогою актуальних тренінгів, спрямованих на вдосконалення методів викладання та організацію навчального процесу.

- застосування зворотного зв'язку для аналізу засвоєння матеріалу та вдосконалення професійних можливостей.

- обмін досвідом, що сприяє підвищенню професійного рівня педагогів.

- розвиток творчого мислення через генерацію нових ідей та нестандартних підходів до вирішення практичних проблем.

- командна робота, що розвиває лідерські та комунікативні навички і сприяє співпраці в освітньому середовищі.

- оновлення знань через ознайомлення з новими досягненнями в галузі освіти і вдосконалення методик викладання.

Тренінгові технології широко застосовуються у таких темах, як домедична підготовка та розвиток цифрової компетентності. Педагоги оволодівають інструментами взаємодії зі слухачами, зокрема [<https://www.classdojo.com>], [<https://classroom.google.com>], [https://www.google.com/intl/ru_uA/docs/about/], а також ресурсами для створення презентацій, такими як [<https://www.canva.com>], [<https://prezi.com>], [<https://www.beautiful.ai>].

Пандемія COVID-19 суттєво вплинула на вибір технологій професійного розвитку педагогів, зумовивши необхідність адаптації освітніх процесів до

нових реалій. Російська агресія в Україні у лютому 2022 року ще більше актуалізувала пошук ефективних шляхів удосконалення змішаного навчання та підвищення професійної самостійності педагогів. В цих умовах пріоритетним стало використання цифрових інструментів та інтеграція традиційних, дистанційних та онлайн-форм навчання. Такий підхід дозволив задовольнити потреби педагогів у професійному розвитку завдяки інтерактивним та індивідуалізованим методам навчання.

3.2. Модель професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в процесі підвищення кваліфікації

У педагогічних дослідженнях широко використовуються методи моделювання, запозичені з інших наукових дисциплін. Моделювання як метод наукового пізнання, за визначенням С. Гончаренка, являє собою "відтворення характеристик об'єкта на іншому об'єкті (моделі), спеціально створеному для їх вивчення". Вчений наголошує на необхідності схожості між моделлю та оригіналом: у характеристиках, функціях, поведінці об'єкта та його математичному описі, а також у структурі. Саме ця схожість дозволяє переносити інформацію, отриману в результаті дослідження моделі, на оригінал [22, с. 491].

Навчальні моделі (франц. *modèle*, від *modulus* – міра, мірило, зразок) можуть включати "навчальні посібники, які є умовними образами (зображеннями, схемами, описами тощо) об'єктів або систем, що зберігають схожість та пропорції між частинами за умови певної схематизації та спрощення способів зображення" [23].

У зв'язку з цим у науковій літературі розвивається спеціальний апарат для опису складних соціальних процесів, таких як професійний розвиток педагогів. Однією з важливих категорій цього апарату є "модель". Вона визначається як "відображення об'єктів, тобто штучно створений об'єкт, подібний до реального" [81, с. 138]. Процес створення моделей називається моделюванням, а їхнє

застосування в науці – модельним дослідженням, що може включати модельний експеримент або модельне спостереження.

Л. Тарасова зазначає, що "модельовання не є самостійним методом пізнання. Його особливість полягає в тому, що воно допускає використання інших методів для отримання знань за допомогою моделі. Таким чином, метод модельовання полягає у створенні та використанні моделі як представника об'єкта, тотожного йому за основними та суттєвими характеристиками" [85]. Дослідниця також подає структуру модельовання на основі аналізу його внутрішньої логіки.

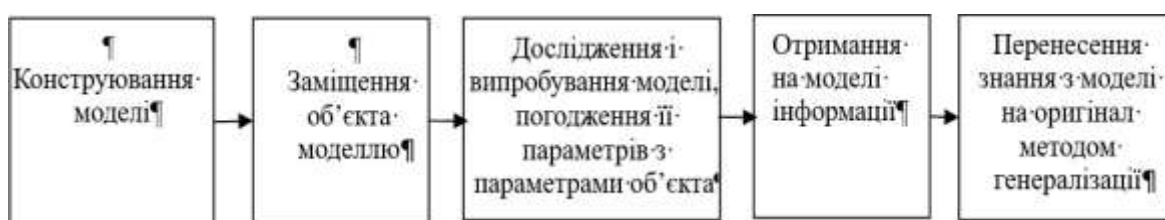


Рис. 2.4. Внутрішня логіка модельовання за Ю.Сурміним [84].

Дослідники виділяють три основні складові методу модельовання: гносеологічну, що відображає форму та сутність об'єкта через його замітник – модель; логічну, що охоплює сукупність розумових операцій та прийомів, а також умовиводів за аналогією, які встановлюють зв'язок між моделлю та оригіналом; функціональну, що визначає роль моделі у зборі, систематизації та інтерпретації фактів, а також її евристичну функцію [85].

У своєму підручнику для науковців Ю. Сурмін пропонує класифікацію моделей за такими критеріями: природа, масштаб, тимчасова характеристика, динаміка, ступінь складності та форма подання об'єкта модельовання. У наукових дослідженнях об'єкти можуть бути відображені за допомогою різних засобів: текстових термінів, креслень, графіків, малюнків, рівнянь, формул, а також макетів та механізмів [84]. Кожна наука має свій набір методів модельовання. У професійній педагогіці модельовання використовується для вивчення об'єктів і процесів з метою їх пізнання та практичного застосування.

Наприклад, О. Пілевич розробила та обґрунтувала теоретичну модель професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту, що включає

особистісно-мотиваційний, ментально-ціннісний, діяльнісно-креативний та комунікативно-організаційний компоненти [80, с. 110]. У більшості досліджень моделі використовуються для вивчення процесів, зокрема:

- концептуальна модель професійної підготовки фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах [8];
- дворівнева процесуальна модель моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників;
- структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення на основі використання ІКТ.

У наукових дослідженнях з теорії та методики професійної освіти найчастіше використовуються графічні моделі для відображення складних систем.

Педагогічне моделювання розглядається як концептуальна єдність двох частин: аксіоматичної та проблемного поля, яке формується на основі педагогічного досвіду. Це моделювання пов'язане з очевидними чинниками, які легко перевірити [77]. У процесі розробки моделі професійного розвитку педагогів було враховано рекомендації щодо доцільності використання динамічних моделей. Оскільки вони включають не лише модель структури явища, але й модель функціонування, що охоплює динаміку процесів, важливо враховувати можливу "невизначеність результатів моделювання, особливо в довгостроковій перспективі" [75].

Науковці Інституту цифровізації НАПН України підкреслюють важливість моделювання в педагогічних дослідженнях, особливо при аналізі інформаційних, інноваційних та освітніх процесів [54]. Т. Вакалюк визначає моделювання як процес імітації системи шляхом створення схеми, що відображає її мету, структуру та умови функціонування [18]. Вона також дає визначення структурно-функціональної моделі як графічного відображення функціональних особливостей процесів.

Для кращого розуміння та візуалізації професійного розвитку педагогів було розроблено графічну модель, яка враховує такі фактори:

- специфіку організації підвищення кваліфікації в Україні;
- використання різних форм і методів навчання дорослих;
- вимоги до професійного розвитку педагогів та створення умов для їхньої самореалізації в міжкурсовий період.

Найбільш перспективним підходом вчені вважають системне моделювання, яке передбачає представлення моделі як системи з її ключовими параметрами і характеристиками. Системний підхід не тільки забезпечує комплексне уявлення про об'єкт, але й є способом його вивчення [84, с. 142].

Системний підхід, за визначенням І. Бурцевої, розглядається як принцип пізнання й метод діяльності. Він визначає систему як сукупність взаємопов'язаних елементів, що об'єднані спільною метою і правилами взаємодії [17, с. 13]. Система має такі основні властивості: цілеспрямованість, складність, ділимість, цілісність, різноманітність елементів і структурованість. Системне моделювання спрямоване на пошук оптимальних характеристик, що дозволяє перетворювати реальні об'єкти відповідно до принципів оптимальності [84].

Розвиток професійно-педагогічної компетентності педагогів тісно пов'язаний із їх особистісним розвитком, який можна розглядати як процес змін кількісних і якісних характеристик особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, у тому числі цілеспрямованого навчання [13]. О. Аніщенко підкреслює, що особистісно-професійний розвиток людини є безперервним процесом самопроєктування, який зумовлений загальними закономірностями розвитку особистості та специфікою професійної діяльності. Він також залежить від формальної, неформальної й інформальної освіти [3].

Модель професійного розвитку педагогічних працівників базується на методологічних засадах компетентнісного підходу, який є науковою основою для оцінки результату й процесу підвищення кваліфікації. У рамках даного дослідження цей результат виражається через системну якість, яку називають

професійно-педагогічною компетентністю. Вона забезпечує здатність педагогічних працівників до ефективної професійної діяльності в поєднанні з їхнім особистісним ресурсним потенціалом (мотиваційним, інтелектуальним, стильовим, ціннісним тощо) та практичним досвідом.

Розроблена нами модель сприяє уточненню та деталізації вимог освітніх стандартів, співвідносячи їх із елементами професійно-педагогічної діяльності. Вона також визначає необхідні якості, знання, навички та досвід, які забезпечують безперервний професійний розвиток педагогічних працівників та їх ефективну діяльність.

Однією з основних умов створення моделі професійного розвитку педагогів під час підвищення кваліфікації є її відповідність соціальному замовленню на післядипломну освіту, що акцентує на безперервному розвитку фахівців в умовах невизначеності. Спочатку така невизначеність виникла через пандемію COVID-19, а зараз – через повномасштабну війну, ініційовану російською федерацією. Зважаючи на ці фактори, модель має ґрунтуватися на методологічних принципах прогнозування та інтеграції поточних викликів із майбутніми змінами, що будуть актуальні у повоєнний період.

Ключова мета запропонованої моделі (рис. 2.5) полягає у сприянні професійному розвитку педагогічних працівників через підвищення кваліфікації. Усі компоненти моделі спрямовані на досягнення цієї мети, яка разом із завданнями формує цільовий блок і є її системоутворювальним елементом.

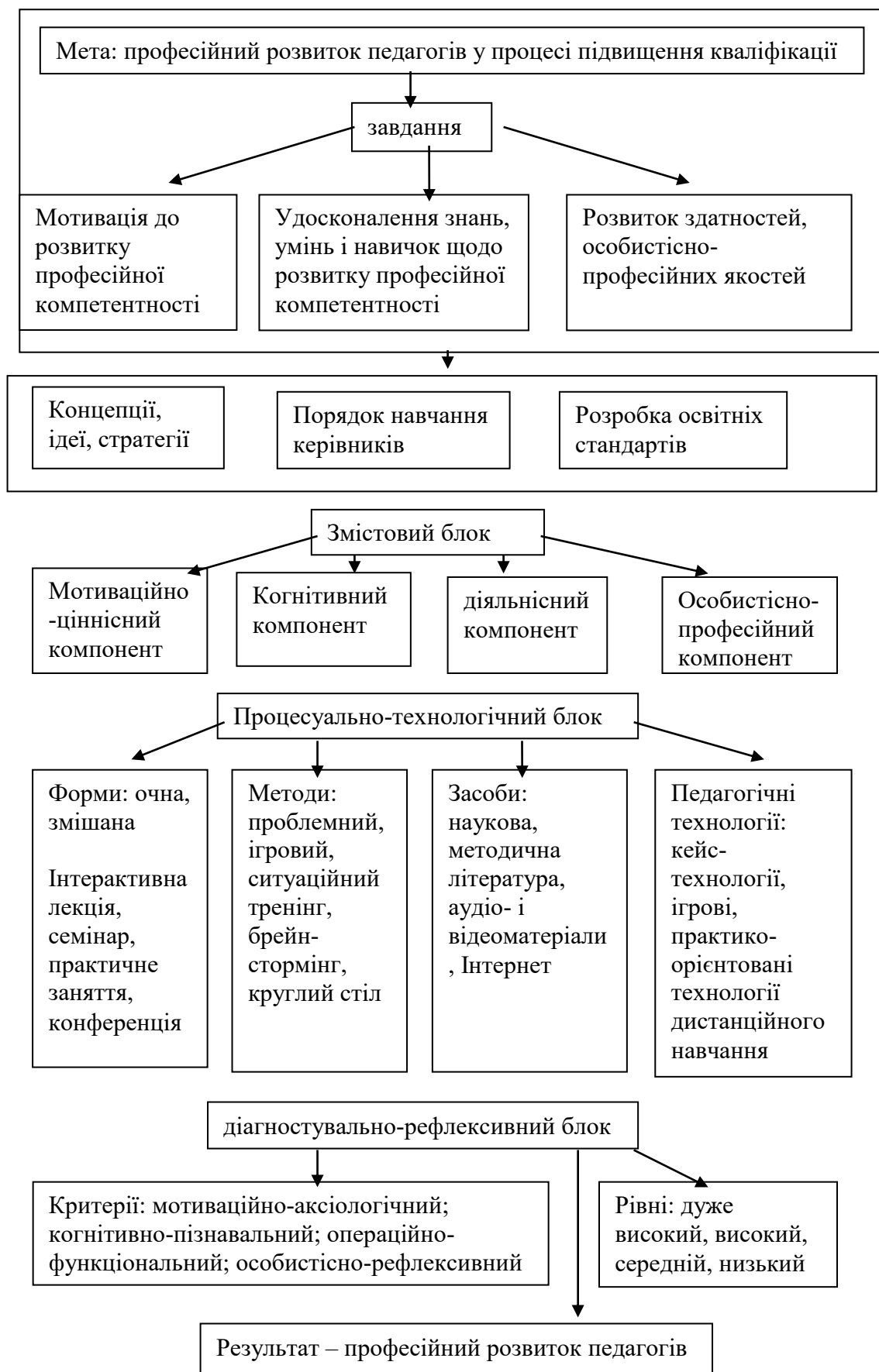


Рис. 2.5. Модель професійного розвитку педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації

Основні завдання професійного розвитку педагогічних працівників включають:

- стимулювання мотивації до підвищення професійно-педагогічної компетентності;
- удосконалення знань, умінь і навичок у професійно-педагогічній діяльності;
- розвиток особистісних і професійних якостей.

Ми вважаємо доцільним додати до моделі концептуально-нормативний блок, який наразі залишається стабільним, однак в умовах війни та невизначеності можливі його трансформації через швидкі зміни і ризики. Зміни можуть бути викликані новими стратегіями та соціальними трансформаціями, що виникають у зв'язку з розвитком формальної, неформальної й інформальної освіти для дорослих, а також новими очікуваннями суспільства. До складових цього блоку належать концепції, ідеї та стратегії, зокрема:

- концепція безперервної освіти;
- концепція розвитку освіти дорослих в Україні [56];
- галузева Концепція розвитку безперервної педагогічної освіти [83];
- Концепція трансформації професійного розвитку в освіті [110];
- Європейські стратегії розвитку відкритої освіти [104; 109];
- ідеї професійної автономії педагогів [106].

Процесуально-технологічний блок моделі професійного розвитку педагогів включає форми організації навчання, методи, засоби та технології, спрямовані на розвиток професійно-педагогічної компетентності. Навчання може відбуватися у змішаній або очно-дистанційній формі, із можливістю їхнього поєднання та використання інших форматів підвищення кваліфікації, що відповідають законодавству України. Вибір форми навчання залишається за освітньою установою і залежить від зовнішніх обставин та ситуації в країні. Серед поширених форм навчання – інтерактивні лекції, семінари, практичні заняття та конференції, які проводять науково-педагогічні працівники, самостійно обираючи методи викладання. Моніторинг якості освіти показує,

що самостійний вибір методів є важливою перевагою організації освітнього процесу. Серед найбільш уживаних методів – проблемний, ігровий, ситуаційний методи, тренінги, брейнстормінг і круглі столи.

Процесуально-технологічний блок також включає засоби навчання, які є частиною дидактичної системи й відповідають на запитання: «Чим і за допомогою чого навчати?» [58]. Ці засоби дозволяють описати об'єкт вивчення або створити його модель, виокремити предмет і зробити його доступним для засвоєння. До них належать підручники, наочні й технічні засоби, комп'ютери та роздатковий матеріал. М. Фіцула трактує засоби навчання як допоміжні матеріальні засоби із специфічними дидактичними функціями [92]. Класифікації засобів навчання варіюються, зокрема за дидактичною функцією: інформаційні засоби (електронні підручники, освітні ресурси), дидактичні засоби (таблиці, плакати, електронні матеріали), технічні засоби (мультимедійні дошки, комп'ютери, засоби телекомунікацій, віртуальна реальність тощо).

У процесі підвищення кваліфікації широко застосовуються різноманітні засоби навчання, серед яких довідкова, наукова й методична література, аудіовізуальні матеріали, комп'ютерні програми й інтернет-ресурси. Важливу роль відіграють інформаційні технології. Науково-педагогічні працівники орієнтуються на рівень підготовки слухачів і підбирають інструменти, що найкраще відповідають цілям і завданням навчання. Результати опитувань свідчать, що викладачі визнають сучасні інструменти взаємодії під час змішаного навчання найефективнішими.

Важливим компонентом процесуально-технологічного блоку моделі професійного розвитку педагогів є педагогічні технології. До них належать: кейс-технології, віртуальні симулятори, технології дистанційного навчання, ігрові та практико-орієнтовані технології. Їхнє значення в сучасній педагогічній практиці важко переоцінити, а ефективність підтверджена практичним застосуванням як під час пандемії COVID-19, так і під час війни. Використання цих технологій сприяє розвитку практичних умінь та навичок слухачів під час підвищення кваліфікації.

Не менш важливим складником моделі є діагностувально-рефлексивний блок, що включає критерії (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний, операційно-функціональний, особистісно-рефлексивний), параметри та рівні розвитку професійно-педагогічної компетентності (дуже високий, високий, середній, достатній, недостатній). Цей блок призначений для оцінки результатів підвищення кваліфікації.

Діагностика сформованості компонентів професійно-педагогічної компетентності потребує комплексного підходу до оцінювання. Особливо при навчанні дорослих важливо використовувати різні види самооцінювання результатів професійного розвитку [103; 110; 106; 112]. Основна мета компетентнісного підходу полягає у розкритті суті компонентів професійно-педагогічної компетентності на рівні здатності застосовувати здобуті знання, навички та досвід для вирішення професійних завдань.

Сьогодні проблема рефлексії в педагогічній діяльності отримує значну увагу як серед вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. На думку Р. Павелківа, різні види рефлексії пронизують усі аспекти професійної діяльності педагога, охоплюючи взаємодію з учнями та студентами, керування власною діяльністю, самопізнання і розуміння своїх професійних інтенцій. Завдяки рефлексії вчителі можуть планувати шляхи власного професійного самовдосконалення [72, с. 9]. О. Третьак і О. Міщенья підкреслюють, що рефлексія сприяє як особистісному, так і професійному зростанню педагога, мотивуючи до самопізнання і творчої діяльності [88].

Таким чином, педагогічна рефлексія дозволяє педагогам адекватно оцінювати рівень розвитку своєї професійно-педагогічної компетентності, визначати шляхи її вдосконалення та планувати виконання завдань різної складності у процесі підвищення кваліфікації.

Критерії, показники та рівні оцінки розвитку професійно-педагогічної компетентності є інструментами для якісного і кількісного вимірювання результатів підвищення кваліфікації. Вони також служать для оцінки ступеня досягнення мети професійного розвитку.

Розроблена модель професійного розвитку педагогів може бути успішно впроваджена за умови дотримання певних педагогічних вимог, серед яких:

- розвиток мотивації до отримання нових знань і навичок;
- опанування сучасних цифрових технологій і ресурсів для інноваційної діяльності;
- індивідуалізація професійного розвитку;
- використання особистісно-розвивальних технологій у процесі підвищення кваліфікації.

Усі ці умови взаємопов'язані, що дозволяє досягти найкращих результатів у професійному розвитку педагогів.

Впровадження моделі професійного розвитку педагогів повинно спиратися на наукові підходи, такі як системний, компетентнісний, акмеологічний, андрогогічний, синергетичний та інформаційний.

Системний підхід ґрунтується на теорії систем, що аналізує походження, функціонування та розвиток різноманітних систем [92]. У педагогічних дослідженнях цей підхід дозволяє відобразити структуру моделі професійного розвитку, визначаючи її основні компоненти та взаємозв'язки між ними.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на різниці між поняттями «компетенція» та «компетентність», яка набула значення в останні десятиліття. Компетентність оцінюється не тільки за знаннями та вміннями, але й за здатністю до самоосвіти та вирішення нестандартних завдань [75, с. 156]. Закони України «Про освіту» [35] і «Про вищу освіту» [34] закріплюють компетентнісний підхід як базу для освітніх стандартів.

Акмеологічний підхід підкреслює важливість безперервного розвитку особистості протягом усього життя. Викладачі мають вміти оцінювати свою професійно-педагогічну компетентність та планувати індивідуальні траєкторії розвитку. Акмеологія розглядає розвиток як багаторівневий процес, що враховує соціокультурний досвід. Це вимагає створення умов для саморозвитку педагогів, включаючи доступ до електронних ресурсів, розвиток цифрової компетентності та використання сучасних навчальних засобів.

Акмеологічний підхід є методологічною основою навчання та освіти дорослих, зокрема професійного розвитку педагогів. Він спрямований не лише на особистісний та професійний розвиток, а й стимулює активну участь у житті суспільства, сприяє "сталому та всебічному економічному зростанню, розширенню можливостей працевлаштування, зниженню рівня бідності, поліпшенню здоров'я і добробуту людей, формуванню стійких освітніх спільнот" [19, с. 28].

Цей підхід лежить в основі професійного розвитку педагогів у міжкурсний період, коли вони реалізують свої програми індивідуального розвитку в процесі підготовки до атестації, беруть участь у конференціях, вебінарах, а також розробляють навчально-методичне забезпечення для своїх курсів.

Андрогогічний підхід передбачає створення умов для врахування особливостей дорослих, зокрема педагогів, які підвищують кваліфікацію. При розробці педагогічних умов їхнього професійного розвитку важливо враховувати особливості цього підходу, що забезпечує варіативність вибору технологій навчання.

Розвиток освіти дорослих визначається соціально-економічними змінами та потребами професійної освіти, перепідготовки й підвищення кваліфікації. Н. Ничкало підкреслює, що створення в Україні умов для залучення дорослих до освіти впродовж життя є ключовою умовою для підвищення конкурентоспроможності на ринку праці [67]. Л. Лук'янова зазначає, що нова модель освіти дорослих повинна враховувати не лише потенціал дорослих як універсальних суб'єктів, але й кризові моменти їхнього психосоціального розвитку, що можуть перешкоджати навчанню та розвитку [56].

Синергетичний підхід, що застосовується в рамках системного підходу, особливо актуальний у міждисциплінарних дослідженнях. Він дає нове розуміння освітніх процесів, що зазнають змін під впливом зовнішніх факторів. В. Юрженко у своєму дослідженні підкреслював значущість синергетики як нової парадигми наукового підходу, що дозволяє переосмислити процеси в

освіті. Криза, на думку О. Юрченка, є періодом, коли з'являється можливість змінити застарілі позиції, вирішити існуючі проблеми й спрогнозувати негативні наслідки майбутніх криз [100, с. 273].

В умовах війни в Україні педагоги змушені були швидко адаптувати свої освітні цілі й вносити зміни до змісту навчання. Очікування суспільства від науково-педагогічної спільноти включають конкретні рекомендації та підходи до організації освітнього процесу в умовах війни. Важливо, щоб цей процес був спрямований на розвиток нового мислення, що базується на тріаді "знання – способи дії – практика", яка лежить в основі компетентнісного підходу.

Ця тріада сприяє позитивним змінам в діяльності всіх учасників освітнього процесу, ґрунтуючись на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, і може вплинути на впровадження моделі професійного розвитку педагогів. Вона підтримує відкритість і динамічність розвитку системи, зокрема в міжкурсовий період, підкреслює важливість колабораційних процесів та дозволяє досліджувати взаємозв'язки системи з її середовищем.

Інформаційний підхід є важливим компонентом професійного розвитку педагогів, оскільки він забезпечує аналіз інформаційних аспектів розвитку професійно-педагогічної компетентності. Як зазначає Л. Петренко, інформаційний підхід відображає сукупність методів наукового пізнання, принципів і умов, що відображають інформаційні аспекти реальності [77]. Його значення полягає у виборі змісту навчання на підставі концепцій певного рівня освіти, зокрема післядипломної.

Добір змісту для навчальних програм підвищення кваліфікації має ґрунтуватися на інформаційних аспектах, що стосуються розвитку професійно-педагогічної компетентності. Важливо зазначити, що добір змісту не може здійснюватися самим суб'єктом підвищення кваліфікації, оскільки для успішного засвоєння програми необхідно мати попередні знання з обраної сфери.

За результатами вивчення наукових праць нами було встановлено, що для того, щоб не «загубитися» в потоці експоненційно зростаючої інформації,

особливо наукової, слід звернути увагу на такі аспекти:

1) нові наукові відомості зазвичай не лише уточнюють уже існуючі, а трактують їх на новому, більш загальному рівні, що звільняє від потреби вивчення надмірної кількості деталей;

2) не все нове в науці автоматично має включатися до змісту освіти [це важливо як для відбору навчального матеріалу для слухачів, так і для педагогів, які формують зміст для різних категорій населення]. Відбір фактів і даних у процесі трансформації наукової інформації в навчальну є важливою функцією викладання;

3) систематизація та генералізація, що перетворюють розрізнені дані у структуровані та стиснуті, які відображають загальні характеристики, є основою дидактичної обробки наукової інформації. Їхня деталізація здійснюється тільки за необхідності, що дозволяє зменшити обсяг навчального матеріалу порівняно з науковим. У ХХІ столітті «встановлюються інші, коротші зв'язки між узагальненням [інформацією], повідомленням [комунікацією] і залученням – приєднанням [трансформацією]» [45]. У зв'язку з цим експерти Міжнародної організації праці рекомендують структурувати навчальний зміст за модулями, які легко трансформувати або замінювати при виникненні інновацій у відповідних галузях науки [3].

Описані наукові підходи формують принципи професійного розвитку педагогічних працівників. У педагогічній літературі під принципами зазвичай розуміють «основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи школи» [92, с. 110]; вимоги «середовища навчальної системи до вчителя, учнів, дидактичної системи, а також до взаємозв'язків між цими трьома компонентами» [58, с. 83]; базові положення теорії навчання, які є «орієнтирами для визначення змісту, засобів, форм і методів організації навчання», виконуючи при цьому «регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способів регулювання освітнього процесу» [51, с. 221]. Необхідно зазначити, що принципи навчання відображають значний досвід вітчизняної педагогіки, про що свідчить ретроспективний аналіз

їх виникнення. У сфері професійної педагогіки завжди точилися дискусії щодо принципів навчання, у яких брали участь такі вчені, як С. Гончаренко [22], І. Малафійк [58], Н. Островерхова [71] та інші.

У педагогічній літературі представлено багато класифікацій принципів навчання. Н. Островерхова зазначає, що «їхнє обґрунтування та тлумачення залежать від зміни парадигм освіти і навчання підростаючого покоління на певному етапі розвитку суспільства, умов функціонування освітньої системи, проблем і перспектив наукових досліджень, а також від практичних вимог». Вона підкреслює, що «залежно від необхідності, окремі принципи можуть реалізовуватися інтенсивніше завдяки раціональному добору навчального матеріалу і механізмів його реалізації» [71]. Під час нашого дослідження, позитивно оцінивши існуючі класифікації принципів навчання та проаналізувавши підходи до їх визначення, ми запропонували свою класифікацію, що включає принципи науковості, безперервності, самоактуалізації, проактивності та міжпрофесійності.

Суть принципу науковості полягає в тому, що всі факти, знання, положення й закони, які входять до змісту навчання, мають бути науково обґрунтованими та достовірними. Методи обґрунтування також повинні відповідати науковим критеріям. Реалізація цього принципу вимагає використання методів, подібних до тих, що застосовують дослідники у відповідній науці, а також постійного моніторингу нової інформації та її систематизації для подальшого використання в навчальному процесі.

Принцип безперервності забезпечує конкурентоспроможність фахівців на ринку праці й вимагає від слухачів курсів підвищення кваліфікації активної участі в «поновлюваній освіті» [англ. – Recurrent education]. Це передбачає планування власного професійного розвитку через навчання і самонавчання, а також сприяє переосмисленню реальності, усвідомленню свого місця в ній, орієнтації на самозбагачення, самопізнання та саморозвиток.

Суть принципу самоактуалізації полягає в тому, що кожна людина має своє життєве призначення, яке потребує реалізації її особистого потенціалу на

кожному етапі життя. Цей принцип передбачає визнання життєвих і професійних проблем та розробку плану їх подолання з урахуванням наявних ресурсів. Реалізація цього принципу для педагогічних працівників важлива для максимізації ефективності вибору програм для розвитку професійних компетентностей на ринку освітніх послуг [вебінари, семінари, тренінги, майстер-класи], що дозволяє побудувати індивідуальну траєкторію розвитку.

Необхідність реалізації принципу проактивності стала особливо актуальною з початком пандемії COVID-19 та загострилася під час повномасштабного вторгнення російських військ в Україну. Кожна людина опинилася перед вибором, відповідальність за який лежить на ній самій. Основними ознаками цього принципу є ініціативність, самостійність та випереджальний характер діяльності. Для педагогів це означає об'єктивну оцінку своїх можливостей у виконанні професійних завдань і прийняття рішень щодо їх якісного виконання або відмови від виконання, що може потребувати зміни місця роботи. Прикладом є масовий перехід на дистанційну або змішану форми навчання з використанням програмного забезпечення, що вимагало значних фізичних, психологічних і інтелектуальних зусиль. Принцип проактивності спонукає педагогів до ініціативи та постійної участі в проєктній діяльності, командній роботі над розробкою навчальних програм та впровадженням підвищення кваліфікації з нових спеціальностей.

Реалізація принципу міжпрофесійності передбачає об'єднання різних фахівців для навчання в парах і групах, а також взаємонавчання з метою підвищення ефективності співпраці та забезпечення якісного підвищення кваліфікації педагогів. Цей принцип також сприяє рівнозначному розподілу навчального часу при розробці навчальних програм на вивчення тем з розвитку професійних компетенцій.

Висновки до третього розділу

У процесі дослідження педагогічних умов професійного розвитку викладачів у контексті підвищення кваліфікації було виявлено, що серед

українських дослідників немає єдиного консенсусу щодо їхнього визначення та розробки. Виявлено два основні підходи до трактування педагогічних умов: перший орієнтований на аналіз чинників, що впливають на навчально-пізнавальну діяльність, тоді як другий фокусується на обставинах, які визначають напрям розвитку освітнього процесу. Після аналізу енциклопедичної, словникової, довідкової літератури, нормативно-правових актів та наукових джерел було уточнено поняття «педагогічні умови професійного розвитку педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації». Це термін, що означає свідомо спроектовані педагогом обставини, які впливають на освітній процес і сприяють досягненню очікуваного результату – розвитку професійно-педагогічної компетентності.

Застосування методу аналізу ієрархій дозволило виокремити найважливіші педагогічні умови, що сприяють професійному розвитку викладачів. До них належать: розвиток мотиваційної готовності до освоєння теоретичних знань і навичок педагогічної діяльності, оволодіння сучасними цифровими технологіями, індивідуалізація педагогічного розвитку та впровадження особистісно-розвивальних технологій під час підвищення кваліфікації.

Дослідження наукової літератури показало, що педагогічну технологію слід розглядати як систему, де всі елементи взаємопов'язані: мета, зміст, методи та учасники освітнього процесу. Основна мета педагогічної технології – оптимізація освітнього процесу шляхом взаємодії технічних і людських ресурсів.

Виявлено також, що технології навчання дорослих мають специфічні особливості, які проявляються у способах реалізації змісту освіти. Вони орієнтовані на ефективну взаємодію змістових, процесуальних, мотиваційних і організаційних компонентів, сприяють диференціації та індивідуалізації навчальних програм. Технології базуються на попередньому досвіді учасників, допомагають активізувати діяльність, розкривати потенціал і розвивати практичні навички. Педагогічні технології навчання дорослих повинні

базуватися на концепціях безперервної освіти, подальшої професійної освіти, освіти в громаді та суспільстві, що навчається.

У контексті військової агресії в Україні система освіти, включаючи підвищення кваліфікації, зазнала значних змін. Перевагу почали надавати практико-орієнтованим технологіям, таким як модель Колба, кейс-технології та тренінги, адаптовані до змішаних форматів навчання. Це призвело до активного розвитку інформаційного середовища на базі LMS MOODLE. Коуч-технології активно використовуються для підвищення якості самостійної роботи, сприяючи взаємодії учасників освітнього процесу.

Обмін досвідом і обговорення актуальних тем підвищення кваліфікації традиційно відбуваються під час конференцій. Вибір педагогічних технологій визначається впровадженням моделей навчання дорослих, таких як «Школа професійного розвитку», клінічна модель, навчання на робочому місці, проектна модель та інші.

На основі дослідження була розроблена модель професійного розвитку педагогів, яка складається з п'яти блоків:

1. Цільовий блок – включає мету та завдання професійного розвитку.
2. Концептуально-нормативний блок – охоплює концепції, стратегії та нормативні документи.
3. Змістовий блок – охоплює компоненти професійно-педагогічної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-професійний).
4. Процесуально-технологічний блок – визначає форми навчання (очна, дистанційна, змішана), методи (проблемний, ігровий, ситуаційний), засоби навчання (література, комп'ютерні програми, аудіовізуальні матеріали) та педагогічні технології (кейс-технології, віртуальні симулятори, дистанційні технології).
5. Діагностувально-рефлексивний блок – включає критерії оцінки розвитку компетентностей (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний, операційно-функціональний, особистісно-рефлексивний).

Впровадження цієї моделі базується на наукових підходах: системному, компетентнісному, акмеологічному, андрогогічному, синергетичному та інформаційному. Це забезпечує створення умов для розвитку мотивації, оволодіння цифровими технологіями, індивідуалізації педагогічного розвитку та впровадження особистісно-розвивальних технологій.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У даному дослідженні проведено теоретичне узагальнення та запропоновано підхід до вирішення наукової проблеми професійного розвитку педагогів навчально-методичних центрів у контексті підвищення кваліфікації, що дозволяє зробити ряд важливих висновків.

Аналіз нормативно-правових актів і наукової психолого-педагогічної літератури показав, що проблема професійного розвитку педагогів у процесі підвищення кваліфікації ще потребує подальшого вивчення. Дослідники переважно зосереджуються на актуальних питаннях підготовки фахівців, необхідності модернізації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, підвищення кваліфікації та організації навчання дорослих у громадах. Однак, як з'ясувалося, проблема професійного розвитку педагогічних працівників висвітлюється недостатньо повно.

2. Було встановлено, що підвищення кваліфікації педагогів регулюється низкою нормативних документів, затверджених на державному та галузевому рівнях, які спрямовані на забезпечення їхнього професійного розвитку. Відповідно до специфіки діяльності, підвищення кваліфікації проводиться кожні п'ять років. Проте особливістю є те, що підвищення кваліфікації з психолого-педагогічних тем часто здійснюється педагогами самостійно. Це вимагає від них значних особистих ресурсів, таких як час, фінанси та зусилля, і не завжди відповідає їхнім професійним і особистісним очікуванням.

Аналіз наукової, психологічної та методичної літератури, а також дослідження національного репозиторію академічних текстів (НРАТ) свідчать про недостатню кількість розроблених і експериментально підтверджених моделей та механізмів організації освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації, які б ефективно сприяли професійному розвитку педагогічних працівників. Це вказує на потребу в подальших дослідженнях і розробці нових підходів для забезпечення ефективної підтримки педагогів у їхньому професійному зростанні.

3. Уточнено сутність поняття "професійний розвиток педагогічних працівників". Його розглянуто як безперервний комплекс діяльності, спрямований на розвиток професійно-педагогічної компетентності, яка є поєднанням знань, умінь і навичок у сфері освіти і педагогіки, а також цінностей і здатності діяти відповідально й автономно в межах наданих повноважень у підготовці населення до дій у надзвичайних ситуаціях.

Встановлено, що професійно-педагогічна компетентність є основною характеристикою професійного розвитку педагогів. Поняття "професійно-педагогічна компетентність викладача" визначено як динамічне поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, цінностей та інших особистісно важливих якостей, які визначають здатність особистості ефективно соціалізуватися, здійснювати професійно-педагогічну діяльність та прагнути до саморозвитку і самореалізації в умовах змін.

Визначено структуру професійно-педагогічної компетентності викладача, що включає взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-професійний. На основі аналізу наукової літератури, спостережень та експертних оцінок було теоретично обґрунтовано зміст кожного з цих компонентів. Крім того, визначено критерії розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогів: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний, операційно-функціональний та особистісно-рефлексивний. Також визначено параметри оцінювання кожного компонента.

Встановлено, що найбільш значущі педагогічні умови професійного розвитку включають: розвиток мотиваційної готовності педагогічних працівників до освоєння теоретичних знань і вмінь у педагогічній діяльності; опанування сучасних цифрових технологій і ресурсів для інноваційної, педагогічної та дослідницької діяльності; індивідуалізацію педагогічного розвитку; застосування особистісно-розвивальних технологій під час підвищення кваліфікації.

Дослідження показало, що педагогічні технології навчання дорослих базуються на таких концептуальних ідеях, як продовжена освіта, продовжена

професійна освіта (GPE), подальша освіта, відновлювальна освіта, освіта в громаді, освіта дорослих, самоучіння та суспільство, що навчається. В умовах воєнної агресії в Україні відбулася зміна у виборі технологій навчання під час підвищення кваліфікації, зокрема зростає популярність практико-орієнтованих технологій (модель Колба, кейс-технології, тренінги), які адаптовані до умов змішаного навчання. Це призвело до активного розвитку інформаційного освітнього середовища на платформі LMS MOODLE у закладах післядипломної освіти.

4. Розроблена та теоретично обґрунтована модель професійного розвитку педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації є засобом візуалізації та дослідження цього процесу. Модель складається з п'яти блоків:

1. Цільовий блок: включає мету та завдання професійного розвитку.
2. Концептуально-нормативний блок: охоплює концепції, ідеї, стратегії, освітні стандарти, а також порядок навчання керівного складу та фахівців.
3. Змістовий блок: охоплює компоненти професійно-педагогічної компетентності, такі як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і особистісно-професійний.

4. Процесуально-технологічний блок: реалізується через різні форми навчання (очну, очно-дистанційну, змішану), інтерактивні лекції, семінари, практичні заняття, конференції. Методами є проблемний, ігровий, ситуаційний підходи, тренінги, брейн-стормінг, круглі столи. Засоби включають наукову, методичну, аудіовізуальну літературу, комп'ютерні програми, інтернет-ресурси. Технології навчання охоплюють кейс-технології, віртуальні симулятори, дистанційне навчання та ігрові технології.

5. Діагностично-рефлексивний блок: містить критерії оцінки, такі як мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний, операційно-функціональний і особистісно-рефлексивний, а також параметри та рівні (дуже високий, високий, середній, достатній, недостатній).

Впровадження цієї моделі можливе на основі наукових підходів, таких як системний, компетентнісний, акмеологічний, андрогогічний, синергетичний та

інформаційний. Також необхідно створити сприятливі педагогічні умови для професійного розвитку викладачів у процесі підвищення кваліфікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. Політичні вектори ЮНЕСКО в освіті дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. Т. 18 (2). С. 22–33.
2. Аніщенко В. Професійне навчання дорослих – один зі шляхів розвитку людського капіталу. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2015. № 10. С. 5–10.
3. Аніщенко О. Технології особистісно-професійного розвитку у контексті формування інноваційного потенціалу особистості. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. №. 2 (9). Р. 7–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_2_3 (дата звернення: 24.09.2024).
4. Артемов В. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом: дис. ... д-ра пед. наук. Інститут вищої освіти НАПН України, Київ, 2015. 450 с.
5. Артюшина М. Моделі професійно-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти України. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2020. №. 17. Р. 10–18.
6. Артёмов І. В. Інновації у вищій освіті: глосарій термінів і понять. Серія «Євроінтеграція: український вимір». Вип. 25. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/9703> (дата звернення: 15.09.2024).
7. Базелюк О. Особливості вибору систем дистанційного навчання для професійної освіти. *Методичні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи професійної освіти*: збірник матеріалів Всеукраїнської Інтернет-конференції. Хмельницький: НМЦ ПТО ПК, 2016. С. 469–472. URL: https://lib.iitta.gov.ua/107095/1/Bazeliuk_2016_Khmelnyskyi_2.pdf (дата звернення: 13.07.2024).
8. Безкоравайна Л. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних

зкладах: автореф. дис. д-ра. пед. наук. Запорізький національний університет, Запоріжжя, 2018. 43 с.

9. Бельмаз Я. Інститут наставництва у вищій школі (досвід Великої Британії). *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. 2007. Вип. XV–XVI. С. 49–54.

10. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*: наук. журнал. 2020. №. 1. С. 27–36. DOI: 10.35387/ucj.1(1).2020.27-36.

11. Бідюк Н. Ключові професійно-педагогічні компетентності андрогогів у США. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2011. Vol. 3, №. 1. С. 223–230. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2011_3\(1\)](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2011_3(1)) (дата звернення: 12.02.2024).

12. Біла І. Стратегії професійної успішності сучасного педагога. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір»*. Луцьк: ФОП Покора І.О., 2016. С. 38–43. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/705512/1/6%D0%B0.pdf> (дата звернення: 24.09.2024).

13. Бліхар В., Козловець М., Горохова Л., Федоренко В., Федоренко В. Філософія: словник термінів та персоналій. Київ: КВІЦ, 2020. 540 с.

14. Борова Т. Концепція освітнього коучингу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. №. 12. С. 16–24.

15. Бородієнко О. Теорія і практика розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку: монографія. Біла Церква: Видавець Пшонківський О. В., 2017. 382 с.

16. Бурмакіна Н. Критерії та показники сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні*

науки. 2016. №. 3. С. 21–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_3_6 (дата звернення: 16.08.2024).

17. Бурцева І. Діагностика рівнів сформованості цінностей у студентів класичного університету. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. Vol. 2(49). С. 11–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2012_2_4 (дата звернення: 12.09.2024).

18. Вакалюк Т. Структурно-функціональна модель хмароорієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Vol. 59, №. 3. С. 51–61. (дата звернення: 07.04.2024).

19. Василенко О. Моніторинг розвитку навчання та освіти дорослих у глобальному вимірі. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2021. Vol. 20, №. 2. С. 20–30. (дата звернення: 24.09.2024).

20. Волянчук Н. Психологічні основи прогнозування у системі професійної соціалізації особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2007. Vol. 4, №. 4. С. 215–222.

21. Гаврілова Л., Катасонова Ю. Теоретичні аспекти впровадження дистанційного навчання в Україні. *Освітологічний дискурс*. 2017. №. 1–2 (16–17). С. 168–182. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2017_1-2_16 (дата звернення: 13.04.2024).

22. Гончаренко С. Дидактичні аспекти освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2009. №. 1. С. 67–73. URL: <http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/31> (дата звернення: 11.07.2024).

23. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 150 с. URL: https://ipf.tnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/09/Goncharenko_pedagogicheskie_issledovaniya_metodologiches.pdf (дата звернення: 04.09.2024).

24. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0009714> (дата звернення: 24.09.2024).

25. Горохівська Т. Структура професійно-педагогічної компетентності викладача: теоретичний аналіз. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. 2017. Vol. 17, №. 60. С. 284–288.

26. Гречаник Н. Про когнітивні процеси у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Vol. 1, №. 23. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/23-1.22 (дата звернення: 24.09.2024).

27. Гузій Н. Педагогічний професіоналізм у ракурсі професіографічного та акмеологічного підходів як інноваційних методологічних орієнтирів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць Інституту обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України*. 2001. №. 4. С. 51–60.

28. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17.07.2024).

29. Дубасенюк О. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка, 2001. 240 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/13522/1/tech%20logija_%D0%A71.pdf (дата звернення: 13.09.2024).

30. Думанський Н. Класи сучасних технологій дистанційної освіти. Львів: Національний університет “Львівська політехніка”, 2008. 95 с. URL: <http://vlp.com.ua/files/12.pdf> (дата звернення: 24.09.2024).

31. Євсюков О. Ф. Розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогічних працівників аграрних вищих навчальних закладів шляхом самоосвіти. *Інженерні та освітні технології*. 2015. №. 1. С. 8–13.
32. Жигірь В. Вивчення стану сформованості професійно-педагогічних компетентностей у майбутніх менеджерів освіти. *Молодь і ринок*. 2015. №. 9. С. 29–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_9_8 (дата звернення: 02.02.2024).
33. Жигло О. Розвиток інформаційної культури викладача. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Харків: ХНАМГ ім. О.М. Бекетова, 2009. 210 с.
34. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Верховна Рада України. Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 07.09.2024).
35. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 11.09.2024).
36. Закон України «Про професійний розвиток працівників». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> (дата звернення: 14.04.2024).
37. Зязюн І. А., Пєхота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навчальний посібник. Київ: А.С.К., 2003. 340 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/389615.pdf (дата звернення: 13.09.2024).
38. Ївженко Ю., Кузнєцова О. Педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій учнів та студентів у освітньому процесі закладів освіти. *Нові технології навчання*. 2022. №. 96. С. 80–86. DOI: 10.52256/2710-3560.2022.96.11 (дата звернення: 24.09.2024).
39. Ізбаш С. Андроґічний підхід до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів засобами Google технологій. *Молодь і ринок*. 2018. №. 5. С. 42–48. DOI: 10.24919/2308-4634.2018.133878 (дата звернення: 11.09.2024).

40. Ковальчук Г. Г. Інноваційні педагогічні технології у професійній підготовці вчителів. Дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2019. 248 с.
41. Ковбасюк Т. Психолого-педагогічні особливості мотивації педагогів до професійної діяльності. *Нова педагогічна думка*. 2021. Vol. 4, №. 108. DOI: 10.37026/2520-6427-2021-108-4-62-68 (дата звернення: 06.08.2024).
42. Когут І. Критерії сформованості професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього учителя. *Молодий вчений*. 2018. Vol. 7, №. 2. С. 400–403. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4276/4203> (дата звернення: 08.09.2024).
43. Конституція України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 13.07.2024).
44. Коростіянець Т. Структура і зміст професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів математики. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2019. №. 24, ч. 1. С. 179–185. Дрогобич. URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/24_2019/part_1/33.pdf (дата звернення: 14.06.2024).
45. Кремень В. (Ред.), Дмитриченко М. Ф. (Ред.), Ничкало Н. Г. (Ред.), Артюшина М. В. (Уклад.), Тименко В. П. (Уклад.) та ін. Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: збірник наукових статей. Київ: Національний транспортний університет, 2015. 280 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32310623.pdf> (дата звернення: 24.09.2024).
46. Криштанович М. Зміст і сутність структури професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Vol. 4, ч. 2. С. 21–24. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/4/part_2/6.pdf (дата звернення: 01.09.2024).
47. Кузнецова О., Штефан Л., Сімонок В. Підвищення кваліфікації вчителів: зарубіжний вимір. *Теорія та методика навчання та виховання:*

збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. 2021. №. 50. С. 98–113. DOI: 10.34142/23128046.2021.50.09 (дата звернення: 13.05.2024).

48. Кучай О., Дем'янюк А. Сучасні технології дистанційного навчання. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка.* 2021. (2), С. 77–85.

49. Кучеренко В. І. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів інформатики. Дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 212 с.

50. Кучерявий О. Професійний і особистісний розвиток сучасного вчителя: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 320 с. URL: <https://shorturl.at/nswU4> (дата звернення: 05.05.2024).

51. Лавренюк С. М. Професійна підготовка фахівців у галузі інформаційних технологій. Дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2018. 245 с.

52. Лисенко І. В. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: теоретичні і методичні аспекти. Київ: Наукова думка, 2018. 316 с.

53. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2013. №. 4. С. 43–63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_5 (дата звернення: 09.09.2024).

54. Литвинова С. (Ред.), Копняк Н., Корицька Г., Литвинова С., Носенко Ю., Пойда С., Седой В., Сіпачова О., Сокол І., Спирін О., Стромило І., Шишкіна М. Моделювання й інтеграція сервісів хмароорієнтованого навчального середовища: монографія. Київ: ЦП «Компринт», 2015. 276 с. URL: <https://t.ly/bT4ma> (дата звернення: 11.09.2024).

55. Літвиновський Є. (Ред.), Бегун В., Гелдаш С., Герасіменко А., Іванов А., Мазуренко В., Парталян С., Талан І. Теоретичні та організаційно-методичні засади проектування освітньої діяльності навчально-методичних установ: монографія. Львів: КП «Палітурник», 2017. URL: <https://docplayer.net/72268257-Teoretichni-ta-organizaciyu№-metodichni-zasadi.html> (дата звернення: 07.09.2024).

56. Лук'янова Л. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні (друге видання). Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. 112 с.
57. Макаренко І. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у системі неперервної освіти. Дис. ... канд. пед. наук. Суми, 2019. 238 с.
58. Малафійк І. В. Дидактика: Навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 365 с. URL: https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KNIGI/KONDOR1/DIDAKTIKA_2005.pdf (дата звернення: 12.09.2024).
59. Михайлов В. М. Система підвищення кваліфікації фахівців з питань у післядипломній освіті: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2022. 402 с.
60. Михайлов В., Ковровський Ю. Кейс-метод як засіб формування професійних компетентностей фахівців сфери. Наукове забезпечення освітнього процесу у сфері: матеріали 2 наук.-практ. конф. (за міжн. участю). Київ: ІДУ ЦЗ, 2019. С. 76-89.
61. Морозова Т. В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя в умовах післядипломної освіти. Дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 220 с.
62. Москаленко А. Підвищення професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011. №. 13. С. 246-251. Київ. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2011_13_45 (дата звернення: 24.09.2024).
63. Мукан Н. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників університетів: досвід США. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2007. Вип. 22. С. 380-387. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/40_mukan.pdf (дата звернення: 22.02.2024).
64. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабміну Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/2021/11.10/Zvit.pro.samosertyfikatsiyu.NRK-dodatok.1-10.11.pdf> (дата звернення: 16.09.2024).

65. Національне агентство кваліфікацій. Кваліфікаційні центри. URL: <https://data.nqa.gov.ua/qualification-centers/> (дата звернення: 22.05.2024).

66. Ненько Ю. П. Теоретико-методологічні засади професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби: дис. ... д-ра пед. наук. Рівне, 2018. 402 с.

67. Ничкало Н. Розвиток освіти дорослих на філософсько-педагогічних засадах андрагогіки. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія. Харків: ФОП Бровін О.В., 2020. 302 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6c3c2971-44f9-4da0-b8e4-65d20ca0e35c/content> (дата звернення: 18.09.2024).

68. Овчарук І. Система фізичної підготовки майбутніх фахівців з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій: автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання і спорту. Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського, Львів, 2008. 24 с. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/10768> (дата звернення: 04.04.2024).

69. Олійник В., Кириченко М., Сергеева Л., Сорочан Т., Бондарчук О., Діденко Н., Сергеева Л., Сидоренко В., Клокар Н., Скрипник М. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Київ: Видавництво САМ, 2017. С. 382-391. URL: <https://t.ly/MuXca> (дата звернення: 11.03.2024).

70. Орлов В. П. Теоретичні основи і методичні засади формування професійної компетентності викладачів. Дис. ... д-ра пед. наук. Одеса, 2016. 400 с.

71. Островерхова Н. Принципи реалізації організаційних механізмів упровадження державного стандарту загальної середньої освіти. *Теорія та*

методика управління освітою. 2012. №. 1(8). С. 20-39. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/6530/1/20.pdf> (дата звернення: 12.02.2024).

72. Павелків Р. Рефлексія як механізм особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. №. 12. С. 5–11. URL: https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/38 (дата звернення: 24.09.2024).

73. Павлов С., Климась Р., Одинець А., Серета Д. Запровадження процесу підвищення кваліфікації фахівців дослідно-випробувальних лабораторій територіальних органів на базі Інституту державного управління та наукових досліджень з НС. *Наукові перспективи*. 2021. №. 6(12). С. 76-89. DOI: 10.52058/2708-7530-2021-6(12)-76-89 (дата звернення: 13.08.2024).

74. Пазюра Н. Підготовка педагогічних працівників для внутрішньофірмового навчання виробничого персоналу на підприємствах Японії і Південної Кореї. Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості. 2014. С. 319-325. URL: <https://t.ly/CQEQC> (дата звернення: 03.05.2024).

75. Петренко Л. Індивідуалізація професійного розвитку педагогічних працівників професійної школи. *Інноваційні моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогів професійної школи у системі безперервної освіти: збірник Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2019. С. 167-172. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719552/> (дата звернення: 11.09.2024).

76. Петренко Л. Організаційні методи дистанційного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. №. 50. С. 151-156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mitimpt_2018_50_30 (дата звернення: 24.09.2024).

77. Петренко Л. Сучасні тенденції модифікацій педагогічних технологій в освіті дорослих. *Витоки педагогічної майстерності. Серія:*

Педагогічні науки. 2013. №. 11. С. 256-261. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_11_58 (дата звернення: 23.05.2024).

78. Пехота О.М. (Ред.), Кіктенко О. М., С.М. Любарська та ін. Освітні технології: навчально-методичний посібник. Київ: А. С. К., 2016. 240 с.

79. Піддубний І. В. Інтерактивні методи навчання у професійній підготовці фахівців. Дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2018. 235 с.

80. Пілевич О.А. Формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту у вищих економічних закладах освіти: дис. ... канд. пед. наук. Національний авіаційний університет, Київ, 2018. 246 с. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/36308> (дата звернення: 12.10.2024).

81. Риженко Н. Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах неперервної освіти. Дис. ... канд. пед. наук. Суми, 2020. 240 с.

82. Сидоренко В. П. Професійний розвиток педагогічних працівників у системі неперервної освіти. Дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2020. 390 с.

83. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki> (дата звернення: 17.03.2024).

84. Сурмін Ю. (2006). Майстерня вченого: підручник для науковця. Київ: Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні. URL: <http://catalog.puet.edu.ua/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:169654/Source:default> (дата звернення: 11.05.2024).

85. Тарасова Л. П. Моделювання освітнього процесу в системі професійної підготовки. Дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2018. 220 с.

86. Тимошенко С. В. Формування професійної компетентності викладачів у процесі неперервної освіти. Дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019. 230 с.

87. Требе Ф., Маклін Р., Бріджес Д. Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*. 2012. Vol. 37, №. 3. P. 365-384. DOI: 10.1080/03075079.2010.521237 (дата звернення: 17.03.2024).

88. Третяк І. В. Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх педагогів. Дис. ... канд. пед. наук. Львів, 2020. 240 с.
89. Унтереккер Х., Димченко О., Поляков І. Вплив соціально-економічних факторів на розвиток професійної освіти в Україні. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія. Харків: ХНПУ, 2019. С. 98-107.
90. Федоренко Л. Г. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у системі вищої освіти. Дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2018. 230 с.
91. Філіпсен Б. Професійний розвиток для онлайн та змішаного навчання: Введення цифрового капіталу. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2019. Vol. 19, №. 4. P. 850-867. URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/184902/> (дата звернення: 14.08.2024).
92. Фіцула М. М. Педагогіка: посібник для студ. вищих навч. закладів К. : Академвидав, 2003. 528 с.
93. Харченко Л. П. Формування професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. Дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2019. 245 с.
94. Циганенко О. І. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти. Дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2020. 228 с.
95. Чорна І. В. Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів. Дис. ... канд. пед. наук. Львів, 2018. 225 с.
96. Шарапов Д. В. Педагогічні технології професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. Дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2013. 210 с.
97. Шевченко О. Г. Формування професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти. Дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019. 250 с.

98. Шкурко В. П. Інтерактивні методи навчання у підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 220 с.
99. Щербак Л. О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки. Дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2015. 196 с.
100. Юрченко О. М. Формування професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Дис. ... канд. пед. наук. Львів, 2019. 230 с.
101. Ярошенко А. П. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти. Дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2020. 240 с.
102. Day S. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999. 245 с.
103. Eliase M., Rockefeller E., Goleman D., Gullotta T., Sluyter D. [et.al.]. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997. URL: <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf> (дата звернення: 23.08.2024).
104. European Commission. *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. URL: http://ecompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf (дата звернення: 24.09.2024).
105. Horn M. B., Staker H. L. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2015. 304 p.
106. Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*. 2005. Vol. 31, №. 2. P. 235–250. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580500200277> (дата звернення: 24.09.2024).

107. Kolb E., Kolb D., Passarelli A., Sharma G. On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*. 2014. Vol. 45, №. 2. P. 204–234. (дата звернення: 02.02.2024).

108. Leu-Severynenko S., Pukhovska L., Bilousova N., Petrenko L. Models of teacher professional development: Ukrainian and foreign experience in open education. *Inequality Informational Warfare Fakes and Self-Regulation in Education and Upbringing of Youth*. *Youth Voice Journal*. 2023. Vol. 1. P. 49–58.

109. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning. European Association for the Education of Adults (EAEA), 2019. URL: <https://eaea.org/our-work/influencing-policy/manifesto-for-adult-learning-inthe-21st-century/> (дата звернення: 29.09.2024).

110. Mezirow J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-bass, 1991. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171369204200309> (дата звернення: 11.04.2024).

111. Mykhailov V., Kupriyevych V., Romanov L., Demkiv A., Petrenko L., Shevchenko V., Bakhtiyarova K., Khyzhnyak V. Aviation search and rescue personnel training by the means of the information educational environment of the establishment of postgraduate education. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2021. Vol. 11, Issue 2 (Special Issue XXI). P. 181–185. URL: <http://www.magnanimitas.cz/11-02-xxi> (дата звернення: 05.09.2024).

112. Petrenko L., Varava I., Pikilnyak A. Motivation readiness of future software engineer's professional self-improvement and prospects of its formation in college cloud environment. *Cloud Technologies in Education: Proceedings of the 7th Workshop CTE 2019*. Vol. 2643. P. 626–647. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2643> (дата звернення: 12.05.2024).

113. Philipsen B. A professional development process model for online and blended learning: Introducing digital capital. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2019. Vol. 19, №. 4. P. 850–867. URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/184902/> (дата звернення: 04.04.2024).

114. Roth G., Assor A., Kanat-Maymon Y., Kaplan H. Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99, №. 4. P. 761–774. (дата звернення: 03.03.2024).

115. Saaty T., Forman E. *The Hierarchon: A Dictionary of Hierarchies (The Analytic Hierarchy Process)*. Pittsburgh, PA: RWS Publications, 1992. 389 p..

116. 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). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010.

117. The Paris OER Declaration. 2012. URL: <https://en.unesco.org/oer/paris-declaration> (дата звернення: 14.09.2024).

118. Trede F., Macklin R., Bridges D. Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*. 2012. Vol. 37, №. 3. P. 365–384. (дата звернення: 12.03.2024).

119. UNESCO. Recommendations Addressed to the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999. P. 273–274.

120. Wlodkowski R. *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. 3rd ed. URL: https://ekldata.com/iJLoOLufKEurVuG5mA2Ke1rJ5dQ/-Raymond_J._Wlodkowski-_Enhancing_adult_motivation-Bokos-Z1-.pdf (дата звернення: 04.02.2024).