



Оксана ТРЕТЯК

**ПРОФЕСІЙНА
КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК**

РІВНЕ 2025

УДК 373.3.09(075.8)

П 84

Рецензенти:

Садова І.І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Макарчук О.П., заступник директора з навчально-виховної роботи Рівненської гімназії № 24 м. Рівне

Автор-укладач: Третяк О. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету

Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчальний посібник (для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта) / авт.-укл. О.М.Третяк. Рівне: РДГУ, 2025 . 145 с.

Навчальний посібник з дисципліни «Професійна компетентність вчителя початкових класів» укладений з огляду на освітньо-професійну програму підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Посібник розкриває програму навчальної дисципліни, лекційний матеріал, питання підсумкового контролю та перелік рекомендованої літератури.

Рекомендовано до друку на засіданні навчально-методичної комісії педагогічного факультету РДГУ (протокол № 1 від 29 січня 2025 року).

© О.М.Третяк, 2025

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2025

ПЕРЕДМОВА

Модернізація системи педагогічної освіти в умовах Нової української школи потребує переосмислення відомих шляхів і пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Сучасний заклад освіти покликаний формувати цілісну, всебічно розвинену особистість, здатну до критичного мислення; патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами, здатний приймати відповідальні рішення, поважати гідність і права людини; інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя.

Ефективність реалізації поставлених завдань, які зазначені в Законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти, Концепції Нової української школи залежить від висококваліфікованих фахівців, готових сприймати все нове і прогресивне, відкритих до накопичення та отримання нових ідей, здатних до саморозвитку, самовизначення та самореалізації.

Відтак, навчальна дисципліна «Професійна компетентність вчителя початкових класів» спрямована на комплексне формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, пошук способів особистісного та професійного зростання майбутнього професіонала, специфіка роботи якого пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю, формуванням компетентностей учнів початкової школи, особливостями роботи з дітьми молодшого шкільного віку тощо.

Програма навчальної дисципліни «Професійна компетентність вчителя початкових класів»

Метою викладання навчальної дисципліни «Професійна компетентність вчителя початкових класів» є засвоєння теоретичних знань та практичних навичок з організації педагогічної освіти в Україні на засадах компетентнісного підходу; формування цілісної моделі професіонала – вчителя початкових класів шляхом розвитку компонентів професійної компетентності.

Завдання вивчення дисципліни «Професійна компетентність вчителя початкових класів»:

- визначити сутність та особливості освіти для сталого розвитку;
- виявити основні закономірності, періоди та тенденції розвитку компетентнісного підходу;
- схарактеризувати систему знань про сутність професійної компетентності вчителя початкових класів;
- формувати професійну компетентність особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності
- вбачати перспективи особистісно-професійного вдосконалення, позитивної спрямованості;
- набути практичних умінь та навичок для ефективної професійної діяльності вчителя початкових класів.

Можливості та переваги, які надає вивчення дисципліни: вивчення курсу допоможе здобувачеві осмислити теоретичні основи професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів та підвищити рівень сформованості власної професійної компетентності, сформулювати траєкторію та

особистісну вмотивованість кожного здобувача вищої освіти на майбутню професійну діяльність.

«Професійна компетентність вчителя початкових класів» є обов'язковим компонентом освітньої програми «Початкова освіта» і спрямована на формування:

- *інтегральної компетентності*: здатність розв'язувати дослідницькі та/або інноваційні задачі у сфері початкової освіти.

- *загальних компетентностей*:

ЗК 1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

ЗК 2. Здатність генерувати нові ідеї (креативність).

ЗК 3. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість.

- *спеціальних (фахових) компетентностей*:

СК 1. Здатність реалізовувати концептуальні засади, цілі, завдання, принципи функціонування системи освіти в професійній діяльності, усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі.

СК 5. Здатність до педагогічного партнерства в професійній та науковій діяльності, саморозвитку та навчання впродовж життя.

СК 6. Здатність управляти освітнім процесом у сфері початкової освіти, що потребує нових стратегічних підходів з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності.

СК 8. Здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності, визначати індивідуальні професійні потреби та перспективи, оцінювати результати діяльності команд та колективів.

СК 9. Здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Очікувані результати навчання. У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

ПР 1. Мати спеціалізовані концептуальні знання, що включають сучасні наукові здобутки у сфері професійної діяльності, уміння/навички розв'язання проблем початкової освіти, необхідні для проведення досліджень та/або провадження інноваційної діяльності з метою розвитку нових знань та процедур.

ПР 2. Вільно обговорювати результати професійної діяльності, досліджень та інноваційних проєктів у сфері початкової освіти державною та іноземною мовами усно і письмово.

ПР 6. Об'єктивно оцінювати результати діяльності учнів та колективів у сфері початкової освіти, проводити педагогічну експертизу, здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності.

ПР 7. Створювати інклюзивне освітнє середовище початкової школи та надавати педагогічну підтримку суб'єктам освітнього процесу з урахуванням індивідуальних освітніх потреб і здібностей кожного учня.

Зміст навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. *Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті*

Тема 1. Освіта для сталого розвитку

Тема 2. Компетентнісний підхід в освіті

Тема 3. Структура професійної компетентності вчителя початкових класів

Змістовий модуль 2. *Професійний розвиток сучасного вчителя початкових класів*

Тема 4. Професіограма вчителя початкових класів

Тема 5: Акмеологічні засади підготовки сучасного педагога

Тема 6: Професійне вигорання педагога

Тема 7: Самоорганізація у професійній діяльності вчителя початкових класів

Тема: Освіта для сталого розвитку (ОСР)

План:

1. Сутність сталого розвитку
2. Глобальні цілі сталого розвитку 2030
3. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів на засадах сталого розвитку
4. Освіта для сталого розвитку

1. Сутність сталого розвитку

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується швидкими змінами в усіх сферах життєдіяльності людини. Ці зміни є взаємопов'язаними і динамічними, посилюючи одна одну, тому часто їх наслідки непередбачувані. Більшість таких мегатрендів є загрозами для подальшого розвитку суспільства. Сталий розвиток – це раціональний вектор розвитку сучасного світу.

Концепція сталого розвитку була сформульована як спосіб подолання головною для сучасної цивілізації екологічної загрози, що існувала у вигляді якоїсь теоретично обґрунтованої небезпеки, усвідомлюваної порівняно вузьким колом учених і політиків і пов'язаної з перенаселенням, з непоправним витрачанням природних ресурсів і з забрудненням навколишнього середовища”.

Сталий розвиток (sustainable development – з англ. стійкий розвиток) – розвиток, що дозволяє задовольнити потреби сучасного покоління без шкоди для майбутніх поколінь.

Історія концепції сталого розвитку. Вважається, що основою сучасної концепції «сталого розвитку» стала перша доповідь Римського клубу під назвою «Межі зростання» (1972). Якщо її коротко описати, то сучасний економічний розвиток виявляється несумісним із довготривалим життям

планети. Ця доповідь тоді наробила шуму, а до конфлікту економіка-екологія зросла увага.

Перший термін «сталого розвитку» з'явився в документі Міжнародного союзу охорони природи «Всесвітня стратегія охорони природи» (1980). Однак, ще майже десятиліття він залишився практично непоміченим. Серйозного розголосу набула зазначена раніше доповідь комісії ООН, яка згадується у поясненні поняття.

Доповідь «Наше спільне майбутнє» (1987) — напрацювання комісії, виданої норвежською громадською та політичною діячкою Гру Гарлем Брундтланд. Підходи, викладені нею, лягли в основу концепції сталого розвитку та популяризували її. Після цього концепція «сталого розвитку» стала центральною ідеєю ряду великих конференцій ООН та національних стратегій.

Термін сталий розвиток є офіційно визнаним в Україні відповідником англійського терміна. Багато українських науковців, освітян, експертів застосовують також термін збалансований розвиток як такий, що більше відповідає суттєвості розвитку як процесу змін з утриманням еколого-економічного та соціального балансу.

Базовими *принципами сталого розвитку* згідно міжнародного трактування є:

- увага, повага і турбота до всіх живих співтовариств;
- покращення рівня якості людського життя;
- збереження життєздатності і різноманіття видів на Землі;
- забезпечення сталого використання відновлюваних джерел ресурсів;
- зменшення виснаження невідновлюваних ресурсів;
- зміна індивідуальних позицій і діяльності.

Основою сталого розвитку є економічні та екологічні інтереси суспільства. Порушення рівноваги між ними впливає на погіршення якості життя.



Сталий розвиток передбачає вирівнювання рівня якості життя населення різних країн та його подальше зростання. Бідним країнам треба наздоганяти багатих. Але поліпшення якості життя повинно спиратися на нові досягнення науки. Сучасні умови вимагають від всіх скорочувати споживання ресурсів, переходити на інші види матеріалів та джерел енергії, впроваджувати прогресивні ресурсоємні технології, зменшуючи навантаження на довкілля та здоров'я людини.

СТРУКТУРА СВІТОВОГО ЕНЕРГОСПОЖИВАННЯ



Вугілля
на **250 років**



Нафти
на **30-40 років**



Природного газу
на **50-70 років**



Суть сталого розвитку відбувається у визначених схемах життєздатності, що враховують економічні, соціальні та екологічні аспекти людської діяльності. Ухвалюючи рішення, громади, компанії та громадяни мають не лише перспективу 10-20 років, а й далі майбутнє.

Думка, що концепція сталого розвитку стосується лише екологічної ситуації, не правильна. Ця концепція розроблена ширше, ніж просто турбота про екологію. Вона зачіпає всі сфери життя: економічну, соціальну та екологічну — тобто, екології відводиться лише третина уваги.

Центральне місце в концепції займає людина сучасного та людина майбутнього. Як експлуатація ресурсів, економічний розвиток чи спрямованість інвестицій, так і освіта, охорона здоров'я, зайнятість та боротьба з голодом — за цією концепцією всі аспекти розвитку суспільства мають розвиватися як і з сучасними, так і з майбутніми потребами.

Основоположне завдання стратегії сталого розвитку полягає у забезпеченні умов збалансованого функціонування соціальної, економічної та екологічної складових системи «Суспільство-Економіка-Природа».

Зазначимо, що базовою метою сталого розвитку України є забезпечення динамічного соціально-економічного зростання, збереження якості навколишнього середовища і раціональне використання природно-ресурсного потенціалу. При цьому також важливо задовільнити потреби сучасних та майбутніх поколінь через побудову високоефективної економічної системи, що стимулює екологічну сталість, продуктивну працю, науково-технічний прогрес, має соціальну спрямованість.

Як зазначається у Стратегії сталого розвитку “Україна-2020”, головним вектором соціально-економічного розвитку України є забезпечення сталого розвитку держави, проведення структурних реформ та, як наслідок, підвищення

стандартів життя. Україна має стати державою з сильною економікою та з передовими інноваціями.

Успіх України щодо реалізації цілей сталого розвитку в майбутньому багато в чому визначатиметься темпами здійснення не лише політичної, а й економічної модернізації суспільства загалом, ураховуючи, що питома вага інноваційної продукції в нашій країні не перевищує 1% (цей показник для Фінляндії становить більш ніж 30%, Італії, Португалії, Іспанії – 10-20%) від загального обсягу. Україна повинна розробити стратегічну лінію надійного позиціонування на глобальному та європейському рівнях, яка враховуватиме зміни у світовій економіці. Водночас визначення та активна реалізація пріоритетів інноваційного розвитку України в «зеленому» форматі (впровадження екоінновацій згідно ЦСР) мають сприяти зміцненню на світовому та європейському рівнях іміджу України як держави зі значним науковим та освітнім потенціалом, здатної створювати високотехнологічну продукцію, що відповідає принципам сталого розвитку.

2. Глобальні цілі сталого розвитку 2030

Конференція ООН із проблем охорони навколишнього середовища та розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.) затвердила Порядок денний на XXI століття з програмою дій на сталий розвиток суспільства. У розділі 36 цього документа зазначено, що «освіта має вирішальне значення для сприяння сталому розвитку.... Щоб бути ефективною, освіта для сталого розвитку повинна бути інтегрована в усі дисципліни, має використовувати формальні та неформальні методи навчання та ефективні засоби комунікації».

У 2015 році на самій ООН були розроблені 17 цілей сталого розвитку. Документ «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030

року» погодили лідери майже двохсот країн, серед яких є Україна. Власне, сталий розвиток і став загальною ідеєю, за яким світ домовився жити та відозмінюватися до 2030 року.

Відповідно до програмного документу, у плані 17 цілей та 169 завдань. Зі свого боку країнам необхідно проводити заходи для досягнення цих глобальних цілей. Звісно, цілі та завдання у документі часто сформовані абстрактно, а такий ступінь їх досягнення буде важко виміряти. Кожна держава самостійно вирішує, що робити та які методи використовувати.

15 вересня 2017 року Уряд України представив Національну доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна», в якій визначені базові показники для досягнення поставлених цілей з урахуванням специфіки національного розвитку.

До цілей сталого розвитку України на період до 2030 року відносяться:

- 1) подолання бідності;
- 2) подолання голоду, досягнення продовольчої безпеки, поліпшення харчування і сприяння сталому розвитку сільського господарства;
- 3) забезпечення здорового способу життя та сприяння благополуччю для всіх у будь-якому віці;
- 4) забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх;
- 5) забезпечення гендерної рівності, розширення прав і можливостей усіх жінок та дівчат;
- 6) забезпечення доступності та сталого управління водними ресурсами та санітарією;
- 7) забезпечення доступу до недорогих, надійних, стійких і сучасних джерел енергії для всіх;

8) сприяння поступальному, всеохоплюючому та сталому економічному зростанню, повній і продуктивній зайнятості та гідній праці для всіх;

9) створення стійкої інфраструктури, сприяння всеохоплюючій і сталій індустріалізації та інноваціям;

10) скорочення нерівності;

11) забезпечення відкритості, безпеки, життєстійкості й екологічної стійкості міст, інших населених пунктів;

12) забезпечення переходу до раціональних моделей споживання і виробництва;

13) вжиття невідкладних заходів щодо боротьби зі зміною клімату та її наслідками;

14) збереження та раціональне використання океанів, морів і морських ресурсів в інтересах сталого розвитку;

15) захист та відновлення екосистем суші та сприяння їх раціональному використанню, раціональне лісокористування, боротьба з опустелюванням, припинення і повернення назад (розвертання) процесу деградації земель та зупинка процесу втрати біорізноманіття;

16) сприяння побудові миролюбного і відкритого суспільства в інтересах сталого розвитку, забезпечення доступу до правосуддя для всіх і створення ефективних, підзвітних та заснованих на широкій участі інституцій на всіх рівнях;

17) зміцнення засобів здійснення й активізація роботи в рамках глобального партнерства в інтересах сталого розвитку.

Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року є орієнтирами для розроблення проєктів прогностичних і програмних документів, проєктів нормативно-правових актів з метою забезпечення збалансованості економічного, соціального та екологічного вимірів сталого розвитку України.



ГЛОБАЛЬНІ ЦІЛІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ



3. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів на засадах сталого розвитку

Пріоритетність освіти для сталого розвитку та перетворення її ідеї в систему цінностей задля збереження життя на Землі є помітною тенденцією в життєдіяльності світової спільноти сьогодення, оскільки саме освітня система передбачає формування особистості, спроможної жити в гармонії з навколишнім світом та знаходити реальні шляхи виходу з глобальних кризових ситуацій (екологічних, економічних, соціальних, політичних та ін.). З огляду на це, концепція сталого розвитку поступово перетворюється на домінуючу ідеологію розвитку цивілізації, спрямовану на ощадливий гармонійний розвиток особистості – її сталий розвиток.

Педагогіка освіти для сталого розвитку висуває нові вимоги до компетентностей вчителя. Відповідальність

педагога у формуванні екологічно, економічно, соціально доцільної поведінки учнів в умовах впровадження освіти для сталого розвитку є незаперечною. Без сумніву, актуалізується потреба в педагогах, підготовлених до реалізації завдань освіти для сталого розвитку. Відтак, освітні програми підготовки майбутніх вчителів початкових класів зобов'язані формувати загальну компетентність, що передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності розуміти необхідність переходу до сталого розвитку суспільства.

Освіта для сталого розвитку є важливим напрямом підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти, позаяк Концепція Нової української школи декларує принципи сталого розвитку. Підготовка майбутніх учителів початкової школи в названому напрямі передбачає прийняття цінностей сталого розвитку як особистісних якостей та визначає готовність майбутніх фахівців початкової освіти втілювати ідеї сталого розвитку в практику роботи сучасної початкової школи.

Наприклад, у сучасній початковій школі впроваджено інтегрований курс «Я досліджую світ», що містить як природничо-наукову, так і соціально-громадянську складові, і дає змогу широко впроваджувати елементи природничої, економічної, інженерної, технологічної освіти в повсякденне життя молодших школярів. Така інтеграція відображає ідеї та принципи сталого розвитку, грамотно поєднує його ключові компоненти.

З огляду на це, назріла потреба в підготовці вчителя початкової школи, здатного зреалізовувати завдання освіти сталого розвитку в своїй професійній діяльності.

Кваліфікована підготовка майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку, полягає в розвитку у них усвідомлення концепції сталого розвитку, формування готовності здійснювати свою майбутню педагогічну

діяльність на засадах сталого розвитку, реалізовувати головні функції освіти для сталого розвитку. Крім цього, така освіта, з одного боку, передбачає ознайомлення студентів із теоретичними засадами означеного феномена через прийняття цінностей сталого розвитку як особистісних якостей, а з іншого – визначає професійну готовність втілення ідеї сталого розвитку в практику роботи сучасної початкової школи.

Відтак, *формування професійності майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку* є складним, багатовекторним процесом, що охоплює організаційно-навчальний, пропедевтично-професійний, соціально-активний напрями цілеспрямованої освітньої роботи.

Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до реалізації стратегії сталого розвитку має здійснюватися у ЗВО через увесь спектр видів діяльності (навчальну, виховну, практичну, дослідницьку, самоосвітню, волонтерську) й бути спрямованою на усвідомлення майбутніми педагогами домінантних стратегічних орієнтирів розвитку сучасної цивілізації, сталого розвитку; розуміння власної місії, а також ролі особистості й соціальних груп у досягненні сталого розвитку; набуття системи знань, оволодіння прийомами, методами й технологіями, стратегіями діяльності зі стимулювання до сталого розвитку особистості; переведення вчителя на рівень сталого розвитку, формування в нього здатності до сталого саморозвитку (І.Січко).

Вища педагогічна освіта повинна сформувати в майбутніх учителів світогляд, що базується на таких цінностях сталого розвитку, як вітальні (подолання бідності, зупинення голоду, збереження здоров'я, збереження екосистем), світоглядні (соціокультурні (якісна освіта), соціально-економічні (зайнятість населення, упровадження інновацій та розвиток інфраструктури, розвиток міст, відповідальність в

економічній діяльності), політичні (запобігання дискримінації, справедливість, партнерство).

Розглянемо організаційно-педагогічні умови професійної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах сталого розвитку, а саме:

1. Єдність формальної, неформальної та інформальної освіти.

Підготовка фахівців початкової школи до майбутньої професійної діяльності буде ефективною за умови створення системи реальних практик освіти для сталого розвитку, які об'єднують формальну, неформальну та інформальну освіту, побудовану на загальному змісті й методології ОСР. Це підтверджують ключові постулати світової стратегії сталого розвитку в галузі освіти, а саме: освіта для забезпечення сталого розвитку здійснюється протягом усього життя людини та є невід'ємною частиною процесу загальної освіти; не обмежується формальною освітою; варто виховувати свідомих членів суспільства на розумінні взаємозв'язку та взаємозалежності людини й природи, усвідомленні ними необхідності збереження глобальної рівноваги та причетності кожного до проблем навколишнього середовища; забезпечити поширення знань, умінь, навичок для прийняття рішень.

Професійна підготовка студентів на засадах сталого розвитку дає змогу формувати в студентів мотивацію й наміри для ефективних дій у напрямі сталого розвитку у своєму повсякденному житті. Простором для таких дій можуть бути індивідуальні зміни своїх повсякденних звичок, групові та колективні проекти, дослідження, навчання інших. Отримані й осмислені результати власних дій відкривають для здобувачів вищої освіти нові аспекти сталого розвитку. Це спонукає їх до самостійного здобуття знань і забезпечує готовність до нових викликів і подальших дій. Побудована таким чином освітня практика сприяє формуванню в

здобувачів вищої освіти впевненості у власних силах і можливостях, відповідальності за результати навчання і подальший спосіб життя.

Усвідомленню власної поведінки в контексті ідей сталого розвитку сприяє неформальна та інформальна освіта сучасних студентів. Здобувачі вищої освіти мають змогу проаналізувати власні дії та виокремити ті, що є невід'ємною ланкою їхньої особистої поведінки, орієнтованої на сталий розвиток. Основними формами такої освіти є *активна волонтерська діяльність, участь в акціях, проєктах, семінарах та тренінгах у позааудиторний час.*

2. Міжпредметний характер ОСР.

Ефективність формування професійних знань і вмінь у процесі підготовки майбутніх учителів до діяльності в галузі освіти для сталого розвитку учнів можна забезпечити умовами педагогічно обґрунтованого відбору й оволодінням теоретичним матеріалом про сталий розвиток суспільства у вивченні суспільних, психолого-педагогічних та фахових дисциплін на основі критеріїв науковості, професійної значущості й методичної доцільності.

Педагогічна діяльність на засадах сталого розвитку можлива як за умови міжпредметної інтеграції, так і шляхом введення в освітні програми відповідних спецкурсів. Так, наприклад, групою авторів під керівництвом О. Пометун було розроблено навчально-методичні матеріали для викладання положень сталого розвитку майбутнім учителям у системі вищої педагогічної освіти: програма спецкурсу «Теорія і методика освіти для сталого розвитку в початковій школі» та методичні рекомендації щодо його викладання в ЗВО. Важливо зазначити, що в пропонованих рекомендаціях ключовим є міждисциплінарний підхід на засадах викладання таких навчальних дисциплін, як вступ до спеціальності, дидактика, теорія і методика виховання, загальна педагогіка,

основи валеології, основи екології, основи природознавства, методики навчання освітніх галузей тощо.

Очікуваний результат викладання названого спецкурсу полягає в сприянні майбутнім учителям початкової школи в процесі їхньої професійної підготовки в набутті знань про сутність і зміст поняття «сталий розвиток»; ключових положень концепції сталого розвитку; показників сталого розвитку; визначальних факторів і напрямів діяльності для сталого розвитку; специфіки світової стратегії сталого розвитку в галузі освіти; мети, завдань й особливостей освіти для сталого розвитку як інноваційного напрямку в сучасній освіті України; особливостей педагогіки емпauerменту; концептуальних засад програми курсу уроків для сталого розвитку для учнів початкової школи «Моя щаслива планета»; характеристики дій, які обирають здобувачі початкової освіти; форм і методів навчальної та позакласної діяльності, у межах вивчення курсу; формуванню відповідних умінь і навичок.

3. Використання інтерактивних технологій та принципів емпauerмент-педагогіки в підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Необхідною умовою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку вважаємо використання таких принципів педагогіки емпauerменту (мотивації й натхнення до дії) з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності: створення умов для формування в здобувачів вищої освіти впевненості у власних силах і можливостях, відповідальності за результати навчання; прийняття майбутнім фахівцем рішень щодо власного способу життя і його виконання; забезпечення психологічного комфорту під час занять за допомогою спеціальних прийомів (за принципом вибору студентом тих кроків, які він хоче і може здійснити); створення умов для

плекання в майбутніх педагогів ентузіазму й почуття задоволення від результатів групової та індивідуальної роботи; виконання дій і вироблення звичок, поведінки, зорієнтованих на сталий розвиток, що досягається завдяки постійному позитивному зворотному зв'язку.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних форм і методів навчання є дієвим інструментарієм опанування теоретичних знань про сталий розвиток, осмислення власної діяльності на засадах сталого розвитку, виокремлення визначальних напрямів майбутньої професійної діяльності, виявлення загальних та особистих здобутків задля сталого розвитку суспільства. Інтерактивна взаємодія учасників освітнього процесу в ЗВО відбувається в форматі інтерактивних лекцій, практичних, семінарських занять, соціально-психологічних та педагогічних тренінгів.

З-поміж методичних особливостей ОСР варто виокремити широке використання активних методів навчання та педагогіки партнерства: стимулювання пізнавальної діяльності студентів, обов'язкова їхня взаємодія між собою та з викладачем у процесі навчання, спонукання до активної розумової та практичної діяльності, реалізація суб'єкт-суб'єктного підходу та досягнення високого рівня навчальної мотивації.

4. Освіта для сталого розвитку

Ми живемо в час багатьох криз: зміна клімату, деградація ґрунтів, втрата біорізноманіття, соціальна несправедливість, COVID-19, російсько-українська війна... Щодо війни, то вона не лише спричинила людські жертви, але й суттєво вплинула на довкілля, економіку та суспільство в цілому.

У розрізі означених проблем ефективним інструментом їх подолання є освіта як засіб досягнення ЦСР, а ключовою парадигмою міжнародної освітньої системи є ОСР, що

спрямована на формування знань, навичок, цінностей, ставлень до вирішення взаємопов'язаних глобальних проблем сучасного світу.

У теперішніх умовах реалізація ОСР набуває стратегічного значення на усіх рівнях надання та отримання освітніх послуг. Її метою є підготовка молодого покоління до вирішення екологічних, економічних та соціальних криз у найближчому майбутньому та забезпечення сталого розвитку суспільства. Особливо акцентується увага на підготовці майбутніх учителів до реалізації завдань ОСР в сучасній школі, адже саме від педагогів залежить формування основ світосприйняття учнівської молоді на засадах сталості. На думку вчених, сучасний вчитель має стати агентом змін, сприяти формуванню в учнів навичок сталої поведінки, системи мотивів та ціннісних орієнтирів, розвивати почуття відповідальності за свої вчинки (Коренева). Для реалізації цих завдань педагог має володіти кращими практиками сталого розвитку, вміти формувати в учнів компетентності сталого розвитку, розвивати індивідуальну та колективну відповідальність за сталий розвиток суспільства (ElBassiouny et al.). З огляду на сказане, обов'язковим компонентом професійної підготовки фахівців у системі вищої педагогічної освіти є формування готовності майбутніх вчителів до реалізації цілей ОСР у професійній діяльності. Разом з тим, аналіз теорії і практики ОСР у вітчизняному освітньому просторі дозволяє констатувати відсутність концептуального та системного підходу її інтеграції в ЗВО.

Важлива роль у досягненні ЦСР належить ЗВО. Університети в усьому світі допомагають суспільству знаходити правильні сталі рішення. У навчальні програми підготовки здобувачів вищої освіти інтегруються дисципліни сталого розвитку (Чайковська), впроваджуються педагогічні методи, що забезпечують формування у майбутніх педагогів

компетентностей сталого розвитку, використовується міждисциплінарний підхід у навчанні студентів, трансформаційних змін зазнає освітнє середовище.

Діяльність зарубіжних ЗВО в означеному напрямку реалізується через викладання та навчання сталому розвитку, управління ЗВО на основі сталості, міжнародну діяльність університету та зовнішнє керівництво на засадах сталого розвитку, фінансову та організаційну підтримки наукових досліджень у тісній співпраці з соціальними інститутами та підприємствами. Університети узгоджують цілі освітніх програм підготовки фахівців із ЦСР, забезпечують тісну співпрацю із стейкхолдерами, розробляють спільні курси, програми, дослідницькі проєкти тощо. Разом з тим, ЗВО зіткнулися з труднощами впровадження ОСР через організаційні бар'єри, домінування монодисциплінарного принципу навчання, певні застереження викладачів і студентів щодо інтеграції ОСР в освітній процес тощо. Існує чимало бар'єрів, які пов'язані з внутрішньою структурою установи, адміністративною, освітньою, дослідницькою та операційною діяльністю. Всі ці перешкоди не дають суспільству бажаних результатів.

Вчені наголошують на тому, що ОСР має стати місією та візією ЗВО, щоб потреби університету відповідали принципам сталого розвитку, а управлінські рішення не суперечили його ідеям. Цей підхід має прискорити співпрацю між усіма учасниками освітнього процесу, дозволити закладам освіти виробити чітке бачення того, що для них означає сталий розвиток, і працювати над «трансформацією окремих осіб, груп, організацій, спільнот і систем шляхом розвитку компетентностей, необхідних для переходу до сталого майбутнього» (Lozano et al). Тому важлива тісна взаємодія внутрішніх (студенти, викладачі, адміністрація, обслуговуючий персонал) та зовнішніх (місцева влада,

громади, місцеве населення, постачальники, підприємства та асоціації/рухи громадян) учасників освітнього процесу (Blanco-Portela et al.). Така співпраця збільшує синергію, створює позитивне освітнє середовище та сприяє культурі співпраці задля досягнення сталого розвитку суспільства.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи у ЗВО має ключове значення для просування ідей сталого розвитку у вітчизняному освітньому просторі, адже світогляд вчителя, його цінності є дороговказом та вектором розвитку для учнів. Формування у майбутніх вчителів розуміння власної місії у досягненні сталого розвитку, усвідомлення ними домінуючих стратегічних орієнтирів сталого розвитку у майбутній педагогічній діяльності, набуття системи знань, оволодіння педагогічними прийомami, методами й технологіями, стратегіями діяльності зі стимулювання до сталого розвитку особистості, формування здатності до сталого саморозвитку є завданнями університетської освіти. Результатом навчання майбутніх педагогів мають стати сформовані компетентності сталого розвитку (*системне мислення, прогностична і правова компетентності, компетентності колективної роботи, критичне мислення, самосвідомості, комплексного вирішення проблем*), які включають не лише когнітивні компоненти, такі як знання та розуміння екологічних, соціальних, економічних і політичних систем, а також здібності вищого порядку мислення (*аналіз та синтез*), *соціальні навички, цінності, емоції* тощо (Таблиця 1).

Нагальним залишається питання: «Чи достатній рівень готовності випускників закладів вищої педагогічної освіти до реалізації завдань ОСР в майбутній професійній діяльності, чи володіють молоді фахівці необхідними компетентностями сталого розвитку? Дослідження науковців (Чайковська) переконують у необхідності змін та спонукають до глибшого аналізу досліджуваної проблеми.

Таблиця 1

**Структура ключових компетентностей сталого
розвитку в майбутніх учителів початкової школи**

Компетентності	Показники
Системне мислення	Знає, розуміє та аналізує функціонування природних, соціальних та економічних систем, а також їх взаємозв'язки та проблеми як на локальному, так і на глобальному рівні.
Прогностична	Вміє передбачати зміни в природних системах та визначити їх вплив на соціальні та економічні системи; вміє оцінити можливі наслідки власних дій.
Правова	Розуміє норми і принципи, що зумовили прийняття тих чи тих рішень, усвідомлює необхідність досягнення компромісу в умовах конфлікту інтересів.
Стратегічна	Здатний до новаторських рішень, спрямованих на підвищення стійкості, проектує та розробляє освітню діяльність, у якій враховуються соціально-екологічні впливи.
Колективної роботи	Здатний вчитися в інших, розуміти й поважати потреби, точку зору і дії інших людей, брати активну участь у колективній взаємодії, спрямованій на вирішення проблем; здійснює соціально-освітню діяльність, яка сприяє сталості.
Критичне мислення	Здатний ставити під сумнів прийняті норми, підходи і думки, критично оцінювати власні погляди, уявлення і дії, відстоювати свою позицію в дискусіях із питань сталого розвитку; розуміти та використовувати

	можливості освітнього процесу для забезпечення стійкості.
Самосвідомості	Здатний оцінювати власну роль у колективі, вміє заохочувати дії інших, зважати на почуття і бажаннями інших; послідовний у діях, які поважають та цінують біологічне, соціальне та культурне різноманіття та прагне покращити стійкість; знає етичні принципи стійкості та інтегрує їх у свої дії, розглядає природу як благо та розуміє важливість освіти для зміни стосунків між людьми та соціокультурним середовищем.
Комплексного вирішення проблем	Вміє використовувати різні підходи для вирішення питань у галузі забезпечення стійкості й пропонувати рішення, які сприятимуть сталому розвитку; здатний розробляти та керувати освітніми проєктами з урахуванням екологічної етики для покращення якості життя та сприяння загальному благу.

Відповідно, виокремлено *бар'єри інтеграції ідей сталого розвитку та ОСР в процес підготовки майбутніх вчителів у ЗВО.*

1. Перешкодою інтеграції ОСР в освітній простір ЗВО вважаємо неузгодженість змісту освітніх програм підготовки майбутніх вчителів із потребами суспільства. Потреби суспільства диктують «правила гри» та формують запит на нові освітні послуги в інтересах сталого розвитку, серед яких забезпечення якісної підготовки вчителів до реалізації завдань ОСР в сучасній українській школі. Це вимагає трансформації

змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівців, навчальних та робочих планів, силабусів тощо.

2. В сучасному освітньому полі спостерігається неготовність або ж відсутність мотивації викладачів до включення ЦСР у своє викладання. Причиною є низька обізнаність українських педагогів з цієї проблеми, а також небажання щось змінювати у викладацькій практиці. Лише особисті переконання педагогів, досягнення навчальних цілей і сприятливе керівництво ЗВО можуть позитивно вплинути на самоефективність і підвищити мотивацію щодо включення ЦСР у процес викладання. У цьому контексті варто налагодити співпрацю всередині колективу та використовувати стимули для співпраці.

3. Глобальні ЦСР включають складні комплексні проблеми, вирішення яких неможливе в рамках однієї навчальної дисципліни. Для досягнення цілісного розуміння та вирішення проблем сталого розвитку необхідно поєднати сталість і міждисциплінарність. Міждисциплінарний підхід ОСР в ЗВО вимагає взаємозв'язку, взаємодії та взаємоінтеграції різних наук. Міждисциплінарне навчання дозволяє студентам отримати цілісне уявлення про теорію та розвиток знань у сфері ОСР, досягнути збалансованого погляду на сталість, формує вміння працювати в міждисциплінарних командах і отримувати нові ідеї, які дуже потрібні для досягнення сталого розвитку суспільства. Однак, міждисциплінарний підхід ОСР у реаліях українських університетів реалізований недостатньо. Навчання сталому розвитку зводиться до фрагментарного включення тем (питань) сталості у навчальні дисципліни. Об'єктивною перешкодою у реалізації міждисциплінарного підходу вважаємо закріплені у нормативних документах та у практичній освітній діяльності монодисциплінарний підхід.

Очевидною є необхідність рішень в площині таких змін: включення ЦСР в усі курси бакалаврату та магістратури, а також підготовки здобувачів освітнього рівня доктора філософії; проведення тренінгів з питань ОСР для гарантів освітніх програм, розробників освітніх програм та викладачів ЗВО, розробка та проведення курсів підвищення кваліфікації для адміністрації ЗВО та керівників структурних підрозділів щодо стратегії сталого розвитку тощо.

Стандарти вищої освіти повинні включати компетентності сталого розвитку, а включення ЦСР у навчальні програми має стати однією з вимог формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Відтак, перетворення змісту освітніх програм без належного узгодження з правильними педагогічними підходами не гарантує досягнення цілей ОСР. Навчальна програма може сприяти досягненню ЦСР за допомогою відповідних методів та технологій навчання, орієнтованих на сталий розвиток, а також створеного на засадах сталості освітнього середовища. Вирішення цього питання лежить в площині використання проблемних та активних практик викладання та навчання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

ОСР використовує інноваційну педагогіку, заохочує інтерактивне викладання та навчання, орієнтоване на дослідницько-пошукову діяльність. У формуванні професійних знань та навичок майбутніх вчителів на засадах сталого розвитку ефективними є використання проєктного та проблемного навчання, активного та прикладного навчання, критичної емансипаційної педагогіки

Сучасні методики ОСР передбачають два напрямки дії: одні спрямовані на зміну діяльності (поведінки) здобувачів освіти, інші – на формування здатності приймати власні сталі рішення. Перші здебільшого покладаються на ефективні

форми навчання та передачу знань, а другі – на участь, самовизначення, автономне мислення та спільне створення знань. Тому навчання сталому розвитку має мати більш прикладний характер, що викликає необхідність посилення зв'язку теоретичних знань з повсякденними знаннями. Здобувачі вищої освіти мають не лише володіти системою знань, а й брати активну участь у забезпеченні сталого розвитку. Лише так вони зможуть визначати та розуміти складні глобальні відносини (системно мислити), розпізнавати, описувати, моделювати і пояснювати складні аспекти реальності як системи; ідентифікувати елементи систем і взаємозалежності між цими елементами, конструювати внутрішню модель реальності та давати пояснення, робити прогнози та розробляти засоби та стратегії дій на основі цієї моделі.

Навчання сталому розвитку не має зводитися до передачі знань, навчання в дії є необхідною умовою формування сталої поведінки. Зазначимо, що вчитель має сприяти досягненню сталого розвитку своєю щоденною педагогічною діяльністю, просувати ідеї ОСР в практику роботи сучасної школи. Практичний досвід педагога є незамінним ресурсом у визначенні траєкторії освітнього процесу, мотивації та заохочення учнів до дії та вирішальним фактором успішного навчання.

У зв'язку з викликами сьогодення, потрібно вдосконалювати підготовку майбутніх учителів шляхом формування у них *критичного мислення, творчості, комунікативності та здатності до співпраці*. Навчання та викладання, орієнтоване на сталий розвиток, стало реальністю, важливо консолідувати зусилля всіх зацікавлених сторін вищої освіти на різних рівнях, започаткувати та підтримувати структурований діалог щодо інновацій ЦСР та покращень у навчанні та викладанні, а також заохочувати та

підтримувати розробку та впровадження національних та інституційних стратегій. Необхідно залучати здобувачів вищої освіти до створення освітнього середовища в інтересах сталого розвитку, розробки та реалізації спільних проєктів, результатом яких є зміни в забезпеченні СР тощо.

Отже, ОСР є динамічною концепцією, надпредметним інтегративним напрямком, що має системний характер і потребує комплексного підходу. Вона вимагає трансформації освітнього середовища, зміни освітньо-професійних програм підготовки фахівців та змісту педагогіки та методики навчання студентів, визначення компетентностей, необхідних майбутньому вчителю для досягнення сталого розвитку в рамках своєї професійної відповідальності та індикаторів моніторингу й оцінки отриманого прогресу. Метою вищої педагогічної освіти має стати формування свідомих педагогів, відповідальних за своє майбутнє і майбутнє своїх вихованців.

Запитання для самоконтролю:

1. *Що слід розуміти під поняттям «сталий розвиток»?*
2. *Назвіть сучасні глобальні цілі сталого розвитку.*
3. *Схарактеризуйте організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця на засадах сталого розвитку.*
4. *Яка роль освіти для сталого розвитку?*

Тема: Компетентнісний підхід в освіті

План:

1. Сутність та етапи становлення компетентнісного підходу в освіті.
2. Європейський вимір визначення компетентності.
3. Концептуальні засади компетентнісного підходу. Ключові, загальногалузеві та предметні компетентності.
4. Сутність професійної компетентності педагога. Поняття «компетенція», «компетентність».

1. Сутність та етапи становлення компетентнісного підходу в освіті.

Пріоритетне завдання освіти XXI століття передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку; створення передумов посилення творчих здібностей людей; формування здатності адаптуватися до змін, що відбуваються в суспільстві, перехід на нові імперативи мислення і нові способи перетворення дійсності.

Напрями державної політики у сфері вищої освіти визначено Конституцією України, основними державними документами, в яких відображено вихідні положення та шляхи модернізації сучасної професійної підготовки майбутніх учителів (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державний стандарт початкової освіти, Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір, Національна рамка кваліфікацій та ін.).

Відповідно до прийняття Державного стандарту початкової освіти, особливого значення набуває проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, специфіка роботи якого пов'язана

з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю, формуванням компетентностей в учнів початкової школи, особливостями роботи з дітьми молодшого шкільного віку тощо.

Парадигмальна зміна цілей освіти, викликана запитам Болонського процесу, змушує по новому підійти до особистості сучасного педагога, його функцій, здібностей, професійної компетентності. У зв'язку з цим виникає необхідність впровадження у процес освіти нових, альтернативних шляхів його професійної підготовки. Пошук технологій удосконалення підготовки фахівця в галузі вищої освіти, їх поширення, практичне використання та збереження у швидкозмінному середовищі є важливою умовою забезпечення потреби України у висококваліфікованих, мобільних, конкурентоспроможних фахівцях.

В наш час, в умовах євроінтеграції до єдиного освітянського простору, якість освіченості вчителя визначається рівнем його професійної компетентності. А відтак, новим концептуальним орієнтиром розвитку сучасної освіти в рамках Болонського процесу стало запровадження компетентнісного підходу, що визначає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей особистості.

Компетентнісний підхід в освіті зароджується як спеціальний напрямок у кінці 1960-х – початку 1970-х рр. Термін «компетенція» було введено у 1965 році американським мовознавцем Н.Хомським в понятійний апарат лінгвістики з проблем генеративної граматики.

Отже, ще в 60-х роках ХХ століття закладено сутність понять «компетенція», «компетентність», які активно впроваджуються в науковий обіг на сучасному етапі. Однак, зазначимо, що самі поняття «компетенція», «компетентність»,

«компетентний» широко використовувались і раніше в побуті та літературі. Трактуювання зазначених понять зустрічається у словниках. Так, звернімося до «Короткого словника іноземних мов» (1952 р.), в якому «компетентний (лат. *competens, competentis* – належний, здібний) – той хто знає, відає в певній сфері; має право за своїми знаннями чи повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про абищо.

Етапи становлення і розвитку компетентнісного підходу в освіті:

✓ перший етап (1960-1970 рр.) характеризується впровадженням до наукового апарату категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять компетенція / компетентність. Розпочинається дослідження різних видів мовленнєвої компетенції в руслі трансформаційної граматики і теорії навчання іноземним мовам, введення поняття «комунікативна компетентність» (Д.Хаймс);

✓ другий етап (1970-1990 рр.) характеризується використанням категорії компетенція / компетентність в теорії професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, у навчанні спілкуванню. Зокрема, велика увага формуванню компетентності в освіті приділялася за кордоном;

✓ третій період (з 1990 р. XX ст. – поч. XXI ст.) характеризується появою досліджень, де в загальному контексті психології і педагогіки праці професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного аналізу; відбувається дослідження компетентності як наукової категорії в освіті;

✓ четвертий період (з початку XXI ст.) знаменується визначенням компетентності як особистісних результатів

опанування студентом (особою, що навчається) програми на певному рівні вищої освіти.

2. Європейський вимір визначення компетентності.

Сучасний етап розвитку компетентнісного підходу в освіті характеризується розробкою його концептуальних засад як вітчизняними так і зарубіжними дослідниками, зокрема, визначення переліку і сутності ключових компетентностей та втілення їх у відповідних освітніх документах.

Так, в документах, матеріалах ЮНЕСКО даного періоду окреслюється певне коло компетенцій, які повинні розглядатися всіма як бажаний результат освіти. Ще в 1996 р. у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. «Освіта. Прихований скарб» було сформульовано принципи, на яких повинна ґрунтуватися сучасна освіта: навчитися жити разом, навчитися здобувати знання, навчитися працювати, навчитися жити, що по суті і є глобальними компетентностями .

Рада Європи в 1997 році визначила *п'ять ключових компетентностей*, які необхідні кожному освіченому європейцю: 1) політичні і соціальні компетентності, які передбачають здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, сприяти вирішенню конфліктів ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поліпшенні демократичних інститутів; 2) компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві – поважне ставлення один до одного, розуміння, здатність жити в мирі з людьми інших національностей, культур, мов і релігій. Вони визначають соціальну зрілість людини; 3) компетентності, які пов'язані з володінням усним та письмовим спілкуванням; 4) компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства, тобто використання нових технологій, ефективне їх застосування тощо; 5)

компетентності, що стосуються здатності і бажання вчитися протягом життя.

Варто зазначити, що дані групи компетентностей повинні стати певним орієнтиром для складання навчальних програм з метою прозорості у системі освіти та єдиних вимог до випускників різних навчальних закладів європейського освітянського простору.

Важливим етапом становлення компетентнісного підходу в європейській освіті можна зазначити робочу програму «Освіта й підготовка в Європі: різні системи, спільна мета до 2010 р.», яка містить перелік базових компетентностей, а саме: грамотність (читання, письмо) та навички рахування (фундаментальні навички), базові компетентності з математики, іноземних мов, природознавства, використання ІКТ, вміння вчитися, соціальні навички, підприємливість та загальну культуру.

У 2005 році Європейська комісія затвердила Європейську довідкову систему, яка містить ключові компетентності для навчання упродовж життя і має служити довідковим інструментом для розвитку компетентностей в національних системах освіти. Дана система нараховує *вісім найважливіших компетентностей*: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності в галузі науки і техніки; цифрова компетентність; навчання вчитися; міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентності, громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність.

В контексті компетентнісного підходу в освіті зарубіжні дослідники акцентують свою увагу на результаті навчальної діяльності, тому важливим постає питання не тільки чому вчити, але й відбору ефективних шляхів, методів та форм

навчання, що сприятимуть формуванню та набуттю кожною особистістю ключових компетентностей.

Виділяють три основні групи компетентностей:

- компетентності, які відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності (компетенції здоров'язбереження, ціннісно-смислової орієнтації у світі, інтеграції знань, громадянськості, самовдосконалення);

- компетентності, які відносяться до взаємодії людини з іншими людьми (компетенції соціальної взаємодії, компетенції у спілкуванні);

- компетентності, які відносяться до діяльності людини і проявляються у всіх її типах і формах (компетенції пізнавальної діяльності; діяльності: гра, навчання, праця; інформаційних технологій).

Отже, компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблеми, які виникають в наступних ситуаціях: пізнанні і поясненні явищ дійсності; при засвоєнні сучасних технік і технологій; у взаєминах людей, в етичних нормах, при оцінюванні власних вчинків; в практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача; в правових нормах і адміністративних структурах; при виборі професії і оцінці своєї готовності до навчання в професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці; при необхідності вирішувати власні проблеми: життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, шляхів вирішення конфліктів.

Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з формування в учнів знань, умінь і навичок на створення умов для оволодіння ними системою компетентностей, що виявляється в здатності людини до виживання та успішної

життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного та комунікаційно насиченого простору .

3. Концептуальні засади компетентнісного підходу. Ключові, загальногалузеві та предметні компетентності.

Тему концепту компетентнісної освіти в Україні ініціюють такі науковці, як Н.Бібік, І.Єрмаков, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, О.Локшина та ін.

О.Пометун під компетентнісним підходом розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу, як зазначає науковець, буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

На думку провідного вченого, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості суб'єкта навчання. Компетентнісний підхід потребує трансформації змісту освіти, що насамперед визначається принципово іншим підходом до її відбору і структурування, які мають бути підпорядковані кінцевому результату освітнього процесу: набуття студентом компетентностей. А це, як наголошує О.Пометун, потребує відповідної системи запровадження змін у зміст освіти, а саме:

- визначення переліку ключових компетентностей;
- визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них;

- ідентифікації їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (визначення переліку і змісту галузевих і предметних компетентностей);

- відбору змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи компетентностей;

- встановлення рівня сформованості та показників сформованості компетентностей на кожному етапі й кожному році навчання;

- розробки системи контролю та корекції процесу формування компетентностей.

При цьому, автор зазначає, що «ключова компетентність» є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків певного рівня, які можуть бути застосовані в широкій сфері діяльності людини; це – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки суб'єктів навчання, пов'язаними з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, стосунків щодо міждисциплінарного кола проблем.

Науковець виділяє основні ознаки життєвих (ключових) компетентностей: поліфункціональність (вирішення різноманітних проблем в різних сферах особистого й суспільного життя); надпредметність і міждисциплінарність; багатомірність (включає знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо); забезпечують широку сферу розвитку особистості (її логічного, творчого та критичного мислення, саморефлексії, самовизначення, самооцінки, самовиховання та ін.).

У процесі наукового пошуку нашу увагу привернула праця українських дослідників «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» під загальною редакцією О.Овчарук. Сучасні науковці зазначають, що на сьогоднішній день важливим є вміння не тільки оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

З цих позицій, перехід до компетентнісного підходу в усіх ланках освітнього процесу означає його переорієнтацію на результат у діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду актуальності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника ВНЗ відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, у соціальній структурі.

Отже, як свідчать європейські документи про освіту, систему компетентностей фахівця складають *надпредметні (ключові, базові), загальногалузеві та предметні* компетентності. «Надпредметні» («транс», «міжпредметні») компетентності можуть бути представлені у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання. Суб'єкти навчання набувають загальнопредметних компетентностей упродовж вивчення того чи іншого предмета / освітньої галузі. Предметні компетентності набуваються в процесі вивчення певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання.

Надпредметні (ключові) компетентності є: синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набувається протягом засвоєння всього змісту освіти; вони не пов'язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, що їх можна набути під час

засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною й неформальною освітою); вони можуть бути метафорично визначені як персональні засоби, «ноу-хау», «процедурні знання», які формуються в студентів після того, як вони «забувають» фактичні знання, здобуті в навчальному закладі.

Загальнопредметні (загальногалузеві) компетентності визначаються для кожного предмета і розвиваються протягом всього терміну його вивчення; вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності.

Спеціалізаційнопредметні (спеціальні, фахові, предметні) компетентності визначаються для кожного предмета, розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їх набуття.

Відтак, орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей суб'єктів навчання насамперед передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня. Тільки такий системний підхід до визначення результатів навчання на кожному з його етапів дозволить здійснити відповідні зміни в змісті освіти, що мають відбитися в стандартах освіти й навчальних програмах з окремих предметів.

Показово, що вчені Академії педагогічних наук України (Н.Бібік, О.Овчарук, О.Руденко, О.Савченко та ін.) в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний - рівному» (2004 р.) відібрали й визначили найважливіші компетентності для нашої держави.

Відтак, науковці виокремлюють наступні *ключові компетентності*:

- уміння вчитися розглядається як цілісне індивідуальне психологічне утворення, що інтегрує психолого-особистісні характеристики суб'єкта навчання зі змістовою і процесуальною основою учіння. Навчальна компетентність сприяє пізнавальній активності, ініціативі, прийняттю самостійних рішень, досягненню результату, самовдосконаленню, раціональному використанню часу тощо. Поняття вміння вчитися включає мотиваційний (ставлення до навчання), змістовий (відомі й нові знання, вміння, навички) та процесуальний (способи виконання діяльності на різному рівні складності) компоненти;

- загальнокультурна компетентність передбачає формування культури міжособистісних відносин; оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною; розвиток системи індивідуальних, національних та загальнолюдських цінностей; інтерактивне використання рідної та іноземної мов; дотримання принципів толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах різного роду відмінностей між народами світової цивілізації;

- громадянська компетентність передбачає такі здатності як орієнтація в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні; вміння застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян; використання моделей поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина;

- соціальна компетентність має на меті здатність адаптуватися в системі соціальних інститутів суспільства враховуючи інтереси і потреби різних соціальних груп; вміння працювати в колективі, брати на себе відповідальність; вміння застосовувати ефективні стратегії спілкування тощо;

- здоров'язберігаюча компетентність, під якою розуміють характеристики, властивості особистості, спрямована на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення;

- компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій передбачають здатність особистості орієнтуватися в інформаційному просторі; володіти інформацією; вміти застосовувати нові інформаційно-комунікаційні технології в навчанні, житті, професійній діяльності відповідно до потреб ринку праці;

- підприємницька компетентність передбачає здатність співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей і суспільства; вміння організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність, орієнтуватися в нормах та етиці трудових відносин; співвідносити власні професійні можливості, здібності з потребами ринку праці.

Таким чином, компетентнісний підхід є системним, міждисциплінарним і характеризується особистісними та діяльнісними аспектами. Він має практичну (для результатів освіти важливо знати не тільки ЩО, але і ЯК робити), прагматичну (полягає у виключній ролі досвіду, умінь практично реалізувати знання і на цій основі вирішувати завдання) й гуманістичну (будь-які компетентності є соціальними, оскільки за своїм змістом вони формуються і функціонують у соціумі, забезпечуючи життєдіяльність особистості в ньому, а також характер взаємодії людини із суспільством, з колективом, з сім'єю, з окремими індивідами) спрямованість.

Визначаючи перспективи, зауважимо, що назріла потреба запровадження компетентнісного підходу в педагогічній

теорії та практиці на вимогу Болонського процесу підсилює актуальність подальших теоретичних розробок проблеми компетентностей, осмислення їх сутності, структури, змісту, ролі. Важливими є також дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Компетентнісний підхід:

- спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості;
- інтеграція змісту й технологій теоретичної й практичної компонентів підготовки майбутніх фахівців у ЗВО з метою формування в нього певних компетенцій, що сприяють його швидкій адаптації на ринку праці, успішному розв'язанню життєвих, особистісних, професійних завдань для самовизначення, саморозвитку, самореалізації.

4. Сутність професійної компетентності педагога. Поняття «компетенція», «компетентність».

Нові вимоги, визначені суспільством до професійної підготовки сучасного вчителя, його професійної компетентності, орієнтація на ефективність результатів його діяльності зумовили необхідність дослідити сутність понять «компетенція»; «компетентність»; «компетентнісний підхід»; «професійна компетентність вчителя»; «професійна компетентність вчителя початкових класів».

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією В.Бусела, компетенція визначається як – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У цьому ж словнику розглядається термін «компетентність» як властивість за значенням компетентний. Компетентний – 1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре

обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний. За «Словником іншомовних слів» «компетенція» (лат. *competentia*, від *competere* – взаємнопрагну, відповідаю, підходжу) – це коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід»; «компетентний» (лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) означає: 1) правосильний; 2) той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь. Компетентність – 1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією.

За словником «Професійна освіта» компетентність – це «сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва».

У «Національному освітньому глосарії» зазначено наступне: компетенція / компетенції (*Competence, competency / competences, competencies*) - надані (наприклад нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків; компетентність - це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені у основу кваліфікації випускника.

Окрім того, в «Енциклопедії освіти» подано наступне визначення компетенції – «відчужена від суб'єкта наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки індивіда, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат». На

думку авторів «Енциклопедії освіти», професійна компетентність (лат. *professio* – офіційно оголошене заняття; *competo* – досягати, відповідати, підходити) – це інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Професійна компетентність передбачає сформованість уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань і проблем.

У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» поняття «компетентність» тлумачиться як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей.

Поняття «компетенція» є похідним від «компетентності» і позначає надані особі повноваження у відповідній сфері діяльності, тоді як «компетентність» - це набуті реалізаційні здатності особистості до ефективної діяльності. Відтак, доцільно розмежовувати дані категорії.

Соціуму в наш час потрібні особистості, які готові включитися в подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати життєві і професійні проблеми, що постають перед ними. Відтак, одна із важливих ідей компетентнісного підходу полягає в тому, що формувати у студентів систему знань, умінь та навичок не достатньо. Необхідно досягати більш широкого освітнього результату – формувати у випускників систему компетенцій.

Дослідження професійної компетентності майбутнього педагога представлено у науковому доробку В. Бондаря, С. Вітвицької, Т. Довгої, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Митника, Є. Павлютенкова, В. Семиченко, Е. Соф'янца, О. Третьяк, С. Якименко та інших українських науковців.

Набувати професіоналізму сучасні педагоги повинні не після закінчення вузу, а саме в студентські роки. В процесі професійної підготовки потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням ціннісних орієнтацій, виховуванням умінь спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв'язувати завдання навчання та виховання.

Зміст професійної компетентності, як зауважує І. Зязюн, це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Варто зазначити, що розв'язання будь якої педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань учителя, які виявляються як єдине ціле.

Питання професійної компетентності вчителя мають місце у дослідженнях І. Беха. Так, у праці «Виховання особистості» І. Бех, професійну компетентність вчителя поряд з майстерністю та морально-духовною зрілістю відносить до тих складників, які перетворюють працю педагога на місію його життя. Висуваючи вимоги до професійної діяльності педагога, І. Бех зазначає, що педагог не тільки має володіти професійними знаннями і вміннями, а й уміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань відповідно до об'єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства з урахуванням власної індивідуальності.

О. Олексюк розглядає професійну компетентність педагога як володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну

діяльність відповідно до еталонів та норм. Звідси випливає, що професійна компетентність педагога розглядається як система знань, умінь, особистісних якостей, що адекватна структурі та змісту його діяльності.

Заслужує на увагу дослідження Є. Павлютенкова, який стверджує, що професійна майстерність (компетентність) педагога є формою виконання ним своєї діяльності, зумовленої глибокими знаннями властивостей перетворюваних предметів (людина, група, колектив), вільним володінням змістом власної праці, а також її відповідністю професійно-важливим якостям учителя, його самооцінці, ставленню до праці.

Варто зазначити думку Н. Ничкало, яка під професійною компетентністю педагога розуміє «гармонійне поєднання знань навчальної дисципліни, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування». Учена виділяє дві підструктури в системі професійної компетентності вчителя: діяльнісну (знання, уміння, навички, здібності особистості, необхідні для здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (знання, уміння, навички необхідні особистості для здійснення педагогічного спілкування).

На думку С. Іванової, *професійна компетентність* – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації.

Р. Гуревич основними характеристиками професійної компетентності вважає:

- багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності;
- системність організації та структурування знань, усвідомлення реальних зв'язків між елементами, класифікованість;
- таксономізованість знань, виокремлення основних вузлових елементів;
- релятивність взаємозв'язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв'язків під впливом об'єктивних фактів; фундаментальність знань;
- методологічність, прагматизм, неперервність зв'язків: «знання – діяльність»;
- рефлексивність знань.

Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності.

Професійну компетентність (як і компетентність взагалі) в психолого-педагогічній науці трактують у рамках функціонального і особистісного підходів. В межах функціонального підходу компетентність характеризується набором компетенцій, якими повинен володіти фахівець. У цьому випадку структура компетентності визначається сукупністю діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання викладачем обов'язків науково-педагогічної діяльності у

вищому навчальному закладі. У межах особистісного підходу компетентність розглядається як якість особистості, і її структура характеризується в термінах структури особистості.

Готуючи майбутнього вчителя початкових класів до роботи в сучасному освітньому закладі варто враховувати, що в умовах інклюзивної освіти вчителю доведеться працювати також з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому, формуючи професійну компетентність педагога, важливо враховувати інклюзивну її складову.

Дослідниця з питань інклюзивної педагогіки З. Шевців виокремлює інклюзивну компетентність, під якою розуміють системну характеристику особистості суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що включає в себе соціальну установку педагога на роботу в умовах інклюзивної освіти - попередня активність, схильність (налаштованість) і готовність діяти певним чином, що випереджає конативні стратегії та акти, що робить вплив на професійно-педагогічну поведінку і досвід інклюзивної освітньої діяльності, змістовно обумовлена освітніми результатами (комплексом компетенцій). Сформованість інклюзивної компетентності вчителя початкових класів передбачає здобуття знань, формування умінь і навичок, необхідних у педагогічній діяльності з особами з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти, знайомство з досвідом педагогів-практиків, володіння високою культурою, моральною стійкістю тощо та забезпечить готовність і здатність особистості здійснювати інклюзивне навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Н. Іванцова під формуванням професійної компетентності майбутнього педагога розуміє процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями з педагогіки, психології та методики викладання, уміннями застосовувати їх у нових,

нестандартних ситуаціях, розвиток особистісних якостей і властивостей, що забезпечить особистості здатність до продуктивної професійної діяльності. Професійна компетентність, на думку науковця, це професійна підготовка і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра і основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності.

У дослідженнях Т. Сорокіної, професійна компетенція майбутнього педагога трактується як динамічна, процесуальна сторона його професійної підготовки, характеристика професійного росту, мотиваційних та діяльнісних професійних змін.

Велику увагу формуванню компетентностей в освіті приділяють вчені зарубіжжя. Серед наукових джерел з цієї проблематики нашу увагу привертає дослідження англійського психолога Джона Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984 р.). Автор дає розгорнуту характеристику компетентності, характеризує особливості здібностей людей різних професійних груп, ґрунтуючись на психологічній теорії компетентності. Під складовими компетентностями розуміє: види компетентностей, або внутрішні мотивовані характеристики, які пов'язані з системою особистісних цінностей; уявлення і очікування, пов'язані з механізмами функціонування суспільства і роллю людини в суспільстві. Компетентність, на думку автора, – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним, означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня.

Зокрема, вчений у своїй праці розглядає такі види компетентностей: тенденція контролювати свою діяльність;

включення емоцій у процес діяльності; готовність і здатність навчатися самостійно; пошук і використання зворотного зв'язку; впевненість у собі; самоконтроль; адаптивність, здатність до роздумів про майбутнє; увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей; самостійність мислення та його оригінальність; критичне мислення; готовність розв'язувати складні питання; готовність працювати над спірними проблемами, які викликають тривогу; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; знати як використовувати інновації; впевненість у доброзичливому відношенні суспільства до інновацій; установка на взаємний виграв і широта перспектив; наполегливість; використання ресурсів; довіра; відношення до правил як вказівок бажаних способів поведінки; здатність приймати рішення; персональна відповідальність; здатність до спільної роботи заради досягнення мети; здібність слухати інших людей і приймати до уваги те, що вони говорять; готовність дозволяти іншим приймати самостійні рішення; здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати суперечності; спроможність ефективно працювати в якості підлеглого тощо.

Проаналізувавши запропоновані види компетентностей бачимо, що велика увага надається таким категоріям як «готовність», «здатність», психічним якостям «відповідальність», «впевненість» тощо. До того ж, можна зробити висновок, що запропоновані здібності стосуються компетентності загалом, тобто це ті здібності, які характеризують будь-якого фахівця як компетентного.

Зарубіжні вчені nCl. Beelisle, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, N. Guignon, M. Joras та ін. головною особливістю компетентнісного підходу вважають формування здатності або готовності особистості мобілізувати свої ресурси, необхідні для реалізації певного завдання на належному рівні

відповідно до конкретної ситуації, мети, умов перебігу певної дії. Натомість у дослідженнях австралійського науковця Т. Гофмана, проблема компетентнісного підходу представлена у трьох площинах: видимі та фіксовані результати діяльності; певні стандарти реалізації діяльності; особистісні властивості, які визначають ефективність тієї або іншої діяльності.

Значного поширення з дослідження проблеми компетентності набули ідеї американського педагога Е. Шорта. Він подає визначення понять «компетентність», «компетентний», «компетенція» з різних точок зору, як: поєднання вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності; поєднання знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання; поєднання тих самих елементів, але із застосуванням стандартів; поєднання здібностей та особистих якостей людини.

Дослідники зарубіжних країн компетентнісний підхід розглядають як об'єктивну оцінку придатності кожної особистості, яка опановує конкретний вид майбутньої діяльності; вироблення чітких критеріїв якості цієї діяльності, що сприяє майбутнім фахівцям здійснювати цілеспрямовану підготовку для того, щоб отримати необхідний сертифікат і відповідне визнання його в цій галузі.

Види професійної компетентності педагога:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проєктувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність – здатність особистості орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях, жити й ефективно працювати у суспільстві з ринковою економікою на основі сучасної базової методологічної, світоглядної, духовної, моральної, інформаційної культури;

▪ етична компетентність – інтегративна якість особистості, що включає комплекс її морально-етичних цінностей та особистісних характеристик, що зумовлюють вибір моделей поведінки вчителя у різних ситуаціях його професійно-педагогічної діяльності;

▪ інклюзивна компетентність – комплексний набір знань, умінь, навичок, особистісних якостей та методів, необхідних для ефективної роботи в інклюзивному середовищі;

▪ стратегічна компетентність – здатність розвивати й імплементувати інноваційні дії, які приводять до сталого розвитку;

▪ особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

▪ індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвиток індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, вміння раціонально, без переважань, організовувати свою працю.

Загальновизнаними є підходи щодо професійної компетентності з таких позицій: розуміння суті завдань, що виконуються; знання досвіду в цій сфері і активне його впровадження; вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність оцінювати власні помилки й коригувати їх.

Професійна компетентність – це результат професійної освіти. Тому на виході із ЗВО ми повинні представити замовнику сформованого компетентного фахівця, який володіє цілим багажем знань, умінь та навичок, необхідних сучасному вчителю, сформованою системою цінностей, мотивів, професійно значущих особистісних якостей фахівця, готового до творчої, ефективної педагогічної діяльності.

Запитання для самоконтролю:

1. Що розуміють під компетентнісним підходом в освіті?
2. Які чинники спонукали реалізувати компетентнісний підхід у вищій освіті?
3. Дайте визначення понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність».
4. Назвіть провідних фахівців, які досліджували професійну компетентність педагога?
5. Охарактеризуйте сутність професійної компетентності педагога.
6. У чому відмінність ключових компетентностей від галузевих та предметних? Відповідь обґрунтуйте.

Тема: Структура професійної компетентності вчителя початкових класів

План:

1. Квazіпрофесійний досвід майбутнього вчителя початкових класів
2. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів
3. Компоненти професійної компетентності вчителя початкових класів.

1. Квazіпрофесійний досвід майбутнього вчителя початкових класів

Важливою складовою підготовки майбутнього вчителя початкових класів є квazіпрофесійний досвід, що забезпечує органічний зв'язок між навчальною та професійною діяльністю.

До проблеми квазіпрофесійної діяльності зверталися Н. Басалаєва, Т. Бочарникова, А. Вербицький, О. Єфремова, В. Коткова та ін.

Під «квазіпрофесійною діяльністю майбутнього вчителя початкових класів» розуміють трансформацію діяльності студентів від академічного навчання до реального виконання професійних функцій викладання різнопрофільних навчальних дисциплін; освіти молодших школярів; що підвищує рівень професійної компетентності майбутнього вчителя та спонукає його до самоаналізу та професійного самовдосконалення.

Набуття квазіпрофесійного досвіду в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів відбувається через зміст навчальних дисциплін, визначених освітньо-професійною програмою підготовки фахівців за спеціальністю 013 Початкова освіта, шляхом залучення здобувачів вищої освіти до педагогічної практики, участі в науково-практичних конференціях, олімпіадах, конкурсах педагогічної майстерності, тематичних акціях; під час тренінгових занять, вебінарів, презентацій, лекцій, семінарських та практичних занять, роботи в гуртках тощо. Основними формами роботи є моделювання реальних ситуацій, питань педагогічної взаємодії; проєктування стратегічних цілей початкової освіти; створення презентацій, публікацій, web-сайтів тощо.

Квазіпрофесійний досвід сприяє безпосередньому включенню майбутніх фахівців до професійної діяльності, трансформації загальних інтересів, потреб, мотивів у пізнавально-професійні, оскільки кожна змодельована ситуація потребує від здобувача вищої освіти активної пізнавальної діяльності та творчого пошуку.

Оскільки сутність поняття «професійна компетентність вчителя» слід розглядати як загальнонаукове, багатогранне,

багатокомпонентне поняття, яке має динамічний характер, а також специфічну інтегративну характеристику професійної діяльності, то під *професійною компетентністю майбутнього вчителя початкових класів* слід розуміти інтегральне особистісне утворення, яке вміщує комплекс поліфункціональних професійних знань, практичних умінь і навичок, особистісних якостей та набутого квазіпрофесійного досвіду із залученням можливостей європейської кредитно-трансферної системи професійної підготовки здобувачів вищої освіти у педагогічному ЗВО, що забезпечує її успішну реалізацію у майбутній професійній діяльності (О.Третяк).

2. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

Дослідження структури професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах навчання у ЗВО передбачає визначення компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів та з'ясування їх сутності.

Виділяють наступні компоненти професійної компетентності фахівця:

- знання – в більшості – логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості;

- вміння – психічні утворення, які полягають в засвоєнні людиною способів і навиків діяльності;

- навички – дії, сформовані в процесі повторення і доведення до автоматизму;

- професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій, відношення і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Процес

формування професійної позиції базується на спрямованості особистості (психологічна властивість яка поєднує цінності, спрямування, потреби особистості);

- індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінку і виявляються в якостях особистості;

- акмеологічні характеристики – внутрішні стимули, які обумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні.

Професійна компетентність вчителя трактується дослідником О. Онопрієнком як «інтегративна якість, яка виявляється в здатності до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції на основі органічного поєднання особистісних і базових професійних якостей, що забезпечують високу результативність фахової діяльності». Подаючи структуру професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури, учений визначає базові професійні компетентності кожного компонента, а саме:

- професійно-діяльнісний компонент: предметно-теоретична – наявність структурної системи наукових знань із фахових дисциплін; інформаційно-дослідницька – уміння знаходити інформацію, систематизувати, узагальнювати її, уміння проводити експериментальні дослідження; профільна – глибоке володіння фаховими дисциплінами (методична – уміння проводити заняття з фізичної культури в різних вікових групах, рухова – володіння технікою виконання фізичних вправ, здоров'язберігальна – дотримання основних вимог здорового способу життя й знання передових технологій досягнення оздоровчого ефекту занять);

– комунікативний компонент: професійне спілкування – володіння сукупністю вербальних і невербальних засобів педагогічного спілкування; соціокультурна – фіксовані прояви гуманістичної педагогічної етики, уміння ідентифікувати себе із цінностями професійного середовища та фізичною культурою;

– особистісний компонент: рефлексивна – прагнення до досконалої професійної діяльності й адекватна її самооцінка; творча – здатність до пошуку оригінальних варіантів розв’язання професійних завдань.

До складників компетентності майбутнього вчителя варто віднести мотиваційний, аксіологічний, гностичний, практичний, особистісний та творчий компоненти (І. Бех та І. Зязюн).

З точки зору Є. Павлютенкова, до структури професійної компетентності належать такі складові: потребнісно-мотиваційний компонент, який характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, мотивів; операційно-технічний компонент, який включає сукупність знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей та здібностей людини; рефлексивно-оцінний – спрямований на осмислення власних дій і вчинків. Крім того, Є. Павлютенков зазначає, що аналогічний висновок щодо компонентів професійної компетентності можна зробити на основі її аналізу як кінцевого результату, продукту діяльності (самодіяльності), професійного вдосконалення людини. В цьому розумінні він виокремлює два компоненти: об’єктивний (наявна та породжувана в процесі діяльності духовна й матеріальна культури) та суб’єктивний (такий, що відображає багатство вже реалізованих можливостей людини як суб’єкта діяльності).

Е. Соф'янц виокремлює в структурі професійної компетентності вчителя такі елементи: спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі засобів формування знань, умінь і навичок учнів; психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання; диференційно-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості школярів; рефлексія педагогічної діяльності або ауто психологічна компетентність; загальнокультурна компетентність; компетентність у сфері особистісно-орієнтованої технології навчання; компетентність у сфері інформаційних технологій; валеологічна компетентність, а також різновиди компетентності: комунікативна, ситуативна, рефлексивна, діагностична, управлінська, соціальна та особистісна.

Структура професійної компетентності, що пропонує у дисертаційному дослідженні В. Калінін, включає наступні компоненти: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний. Як зазначає автор, змістове наповнення кожного компоненту буде мати свої особливості для вчителя будь-якого спрямування і потребуватиме уточнення та деталізації.

Викладене засвідчує, що структура професійної компетентності визначається різними авторами по-різному. Спираючись на попередні дослідження щодо визначення складових компонентів професійної компетентності, виокремлено інтегровану структуру професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, враховуючи особливості діяльності педагога в початковій ланці закладу загальної середньої освіти та потреби інклюзивної освіти. Відтак, специфіку компетентності вчителя початкових класів обумовлюють цілі і завдання виховання та навчання молодших школярів, створення умов для розвитку особистості дитини, в тому числі і з особливими

освітніми потребами, вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, зміна сучасної парадигми освіти та ін. Це дає підстави виділити в структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний. Означене поняття формується у діалектичній взаємодії та системній цілісній єдності означених складових, і цілком відповідає компетентнісному підходу.

3. Компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні орієнтації, що стимулюють творчий потенціал особистості у професії; у межах цього компонента розглядається наявність інтересу майбутнього фахівця до професійної педагогічної діяльності та професійна спрямованість педагога.

Враховуючи особливості інклюзивної педагогіки, до мотиваційно-ціннісного компоненту також відноситься: прийняття цінностей інклюзивної освіти; націленість на професійну самореалізацію в даній сфері; прагнення до оволодіння новими і спеціальними знаннями, професійної самоосвіти; готовність до прийняття відповідальності за результати педагогічної діяльності в умовах інклюзивного закладу; готовність брати участь в роботі міждисциплінарної команди фахівців.

Відтак, одним із системоутворюючих елементів мотиваційно-ціннісного компоненту є *професійна спрямованість*, яка у психолого-педагогічній літературі розглядається як:

- інтерес до професії та нахили займатися нею;
- каркас, який скріплює і об'єднує всі основні професійно значущі властивості особистості педагога.

Професійно-педагогічна спрямованість «визначає систему базових відношень людини до світу і до самої себе, смислову єдність її поведінки і діяльності; створює стійкість особистості, дозволяючи протистояти небажаним впливам ззовні чи зсередини; є основою саморозвитку і професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки цілей і засобів поведінки».

Мотивація є рушійною силою будь-якої діяльності і визначається (від лат. *movere*) як 1) стимулювання до дії; 2) динамічний процес фізіологічного і психологічного плану, що керує поведінкою людини, визначає її спрямованість, організованість, активність і стійкість; 3) здатність людини через працю задовольняти свої матеріальні потреби.

Розглядаючи проблему мотивації, А. Маслоу вважає, що вона визначається потребами, які організовані в ієрархічну систему пріоритету чи домінування. Він структурував потреби від нижчих (базових) до вищих (соціальних), чи так званих, потреб росту. Мотив трактується як усвідомлена індивідом спонукка його дій та поведінки, досягнута через зіставлення предмета потреби, емоційного змісту цієї потреби та очікуваного результату її задоволення.

Важливим завданням у процесі формування мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є: *розвиток мотивації досягнення успіху, яка передбачає прагнення особистості досягнути високих результатів і майстерності в педагогічній діяльності; формування позитивного образу педагога, впевненості в собі як вчителеві; задоволеність професією вчителя; орієнтація на особистісний розвиток*

кожного учня, в тому числі і осіб з особливими освітніми потребами.

Другий компонент у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, є **змістовий компонент**, який передбачає сформованість системи знань, необхідних для реалізації функцій сучасного вчителя початкових класів, які забезпечуються змістом його професійної підготовки, узгодженим із завданнями та вимогами освітнього процесу у ЗВО.

Так, вчитель початкових класів повинен володіти системою різнобічних знань, серед яких виокремлюють такі групи: науково-теоретичні, науково-методичні, психолого-педагогічні, спеціальні, технологічні та управлінські. Науково-теоретичні знання – це знання теоретичних основ науки, наукових методів, знання історії розвитку науки і сучасних її досягнень. Науково-методичні знання – знання змісту освіти, знання методів і прийомів викладання навчальних дисциплін, знання форм організації навчання, засобів навчання. Психолого-педагогічні знання – це знання теоретичних основ педагогіки та психології, знання психофізіологічних та вікових особливостей учнів, знання психологічних закономірностей навчання, виховання та розвитку учнів тощо. Управлінські знання – це знання методологічних та теоретичних основ управління. Технологічні знання – це знання методичної діяльності і основних її форм: самоосвіта, методична робота, підвищення майстерності і кваліфікації; володіння прийомами аналізу, прогнозування, планування і організації професійної діяльності і діяльності учнів; орієнтація в змісті контролюю-діагностичної діяльності в процесі навчання; знання прийомів проектування і застосування прогресивних педагогічних технологій. Спеціальні знання стосуються професійно-зорієнтованих дисциплін в процесі підготовки вчителя

початкової школи і спираються на базові (фундаментальні), філософські, культурологічні, соціально-психологічні, педагогічні знання, отримані у процесі загальнопрофесійної підготовки у вищій школі.

З огляду на педагогічну діяльність майбутнього вчителя початкових класів у інклюзивному середовищі, складниками когнітивного компоненту також є: знання педагогом основних принципів інклюзивної освіти; знання нормативної бази в сфері інклюзивної освіти; знання психологічних закономірностей і особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами; знання методів проєктування освітнього інклюзивного процесу; знання загальної та корекційної педагогіки.

Наведений перелік знань є базовим і може стати основою для формування професійних умінь компетентного фахівця. Професійні уміння разом з професійними знаннями забезпечують системний розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

В основу вчительської діяльності покладено такі дії: як вчити, пояснювати, передавати, переконувати та інше, тому структуру третього компонента професійної компетентності вчителя початкових класів – *операційно-діяльнісного* – складають професійні вміння вчителя, рівень володіння ним педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом.

Деякі науковці, зокрема Т. Волобуєва, О. Гура, Ю.Завалевський та ін. виокремлюють вміння, які забезпечують оволодіння теоретичною підготовкою (аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні) та вміння, через які виражається зміст предметно-практичної компетентності педагога (мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі, орієнтаційні, перцептивні, комунікативні).

У наукових працях А. Акімової, А. Деркача, О. Дубасенюк та інших дослідників виділено домінантні

вміння, якими має володіти компетентний педагог. Вчені виділяють групи умінь, які є основою діяльності, спрямованої на індивідуалізацію навчання учнів: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські.

Відтак, до групи вмінь, які необхідні сучасному вчителю початкових класів для ефективної педагогічної діяльності відносять:

- гностичні – група умінь, пов'язаних зі сферою управління і знання педагога: знання свого предмета, засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей особистості суб'єкта навчання тощо;

- проектувальні та конструктивні – професійні можливості, що визначають процеси планування і проектування різних видів педагогічної та навчальної діяльності.

- комунікативні – уміння, що характеризують специфіку взаємовідношень, що дозволяє встановлювати та розвивати стосунки зі всіма учасниками педагогічної діяльності, сприятливий соціально-психологічний клімат в колективі;

- організаторські уміння характеризують здатність організовувати колектив та діяльність на досягнення сформульованої мети.

До гностичних умінь учителя початкових класів відносимо аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду, управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів тощо. Проектувальні вміння вчителя початкових класів – це дії вчителя, пов'язані з плануванням педагогічної діяльності, проектуванням педагогічних цілей і завдань, моделюванням педагогічних ситуацій. Конструктивні вміння дають можливість учителю виконувати дії, пов'язані з композиційною побудовою уроку; моделюванням варіантів проведення занять в початковій школі, враховуючи вимоги

навчальної програми, плану виховної роботи; плануванням та вибором ефективних форм, методів, прийомів та засобів навчання. Комунікативні вміння вчителя початкових класів – це здатність до ефективної педагогічної взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу, уміння спілкування і володіння педагогічними техніками. Організаторські вміння вчителя початкових класів сприяють організації навчально-виховного процесу в класній, позакласній та позашкільній діяльності (уроки, виховні та позакласні заняття, екскурсії, походи, батьківські збори, семінари тощо).

Опереційно-діяльнісний компонент професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів включає такі здатності і вміння для реалізації інклюзивного навчання, а саме: здатність вибудовувати соціальну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу на принципах толерантності; вміння формувати толерантні відносини в інклюзивному дитячому колективі, в колективі дорослих учасників інклюзивного освітнього процесу; здатність здійснювати збір та первинну обробку інформації про дітей з ООП; здатність проектувати інклюзивне освітнє середовище і його дидактичне наповнення; вміння організувати спільну та індивідуальну освітню діяльність дітей відповідно до їх вікових і психофізіологічних особливостей; вміння прогнозувати динаміку стану і розвитку дитини в залежності від застосовуваних впливів; вміння формувати не тільки академічні, а й соціальні компетенції у дітей; здатність застосовувати рекомендовані висновком інклюзивно-ресурсного центру методи і технології; вміння здійснювати взаємодію з батьками осіб з особливими освітніми потребами.

В той же час, рівень професійної компетентності вчителя залежить і від його особистісних якостей та властивостей, які визначають індивідуальний стиль викладання предмета,

характер стосунків з дітьми, колегами. Тому, не менш важливим є **особистісний компонент** професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, пов'язаний з професійно-значущими особистісними якостями педагога, що впливають на результат та визначають індивідуальний стиль його діяльності. Це особливо важливо для вчителя початкових класів, який працює з дітьми молодшого шкільного віку, в тому числі і з особами з особливими освітніми потребами і є для них наставником, вихователем, взірцем. Тому він має володіти такими якостями та властивостями, які б стимулювали учнів до навчання, викликали інтерес і бажання пізнати нове.

Якості або риси особистості – це схильність поводитися певним чином у широкому діапазоні ситуацій, схильність до поведінки, яка відрізняється як стійкістю (тобто є тимчасово узгодженою), так і широким діапазоном (тобто є між ситуативною узгодженістю).

Під професійно-значущими якостями особистості розуміють суттєві психологічні характеристики, до яких висуваються особливі вимоги стосовно певної професійної діяльності. Професійно-значущі якості особистості – це стійке закріплене ставлення до своєї професії, праці, природи, речей як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, в якій ці відносини реалізуються.

М. Федоренко розглядає професійно значущі якості майбутнього вчителя початкових класів як інтегративні особистісні утворення, що сприяють його розвитку як суб'єкта педагогічної діяльності та формуванню компетентності у вирішенні професійних завдань. Автор виділяє такі професійно значущі якості вчителя початкових класів, що характеризують його як суб'єкта професійної діяльності й одночасно розглядаються в якості їх критеріїв з відповідними показниками: активність (ініціативність,

відповідальність, інноваційна відкритість); професійно-педагогічна спрямованість (професійно зорієнтована Я-концепція, наявність професійних і навчально-пізнавальних мотивів, здібність до самопізнання, рівень саморозвитку в професійній діяльності та самооцінки перспектив розвитку професійно значущих якостей); професійно-ціннісні орієнтації (здатність визначати ціннісні професійні орієнтири, наявність професійних і навчально-пізнавальних мотивів, ціннісне ставлення до дитини, прийняття осіб з ООП); рефлексія (рівень рефлексивності, здібність до самопізнання, інтернальність); педагогічна креативність (загальна креативність, інноваційна відкритість, ініціативність); цілепокладання, компетентне вирішення професійно-педагогічних завдань (стратегічне бачення педагогічної діяльності, відповідальність, вибір рівня складності вирішуваних завдань).

На думку В. Ортинського, до особистісних якостей, якими має володіти педагог, відносяться: доброзичливість, гуманність, принциповість, толерантність, моральність, дисциплінованість, порядність, творчість, спостережливість, співчутливість, емпатія, самовладання, оптимістичність, уважність, наполегливість, ініціативність, натхненність, комунікативність, людяність, вимогливість, скромність.

В. Андрущенко у статті «Особистість учителя як предмет філософсько-педагогічної рефлексії» висвітлює характеристики, якими повинен володіти справжній вчитель. Якості, які необхідні вчителю для реалізації педагогічної діяльності, В. Андрущенко називає «педагогічними параметрами» до яких входять вроджені та набуті під впливом середовища і культури в процесі навчання, виховання й самовиховання. Так, до вроджених параметрів, за переконанням автора, відносяться доброзичливість, теплота, любов до ближнього, терпимість, протистояння агресії та інші

душевні якості. До набутих соціальних і моральних характеристик відносить здатність вчителя бачити в кожному вихованцеві особистість; глибоку віру в людину, в можливість успішного виховання кожної дитини; вміння проникнути в духовний світ свого вихованця; здатність вчителя до терпіння; інтелектуальність, мудрість тощо. Вчитель, за словами науковця, «не просто фахівець, який веде навчальну і виховну роботу з учнями, це – людина, для якої спілкування з дітьми, навчати й виховувати – внутрішнє покликання, справа життя».

М. Левківський, в умовах особистісно орієнтованої гуманістичної виховної парадигми, стрижневим елементом особистісного компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя виділяє відповідальність, яку розуміє як здатність студентів взаємозалежно поєднувати свої права і обов'язки, свідомо формулювати самозобов'язання щодо включення у різноманітні види навчально-пізнавальної та громадської діяльності та здатність утверджувати гуманні професійні взаємини з колегами, викладачами для самоствердження, самовираження, самореалізації у життєтворчості й майбутньому професійному зростанні.

За трактуванням Д. Чернілевського, М. Томчук до якостей особистості, якими повинен володіти компетентний фахівець, відносяться відповідальність, творчість, допитливість, наполегливість, прагнення до отримання нових знань, естетичне сприйняття дійсності, висока моральність.

Відтак, на основі ряду проаналізованих праць, серед домінантних професійно-значущих якостей майбутнього вчителя початкових класів виокремлюють: гуманність, відповідальність, справедливість, вимогливість, терплячість, альтруїзм, емпатійність, толерантність, оптимізм, доброчесність, комунікативність, ерудованість, креативність тощо.

Професійно-значущі якості особистості педагога є системоутворюючим елементом його професійної компетентності. А відтак, їх розвиток виступає важливою умовою формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Наступним компонентом у структурі професійної компетентності вчителя є **рефлексивний**, який характеризується рівнем досягнень педагога. Рефлексивний компонент реалізується в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких важливих для педагога якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співпрацю, співтворчість, впевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, творчого уявлення, а також професійно-значущих знань, умінь і навичок. Цей компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісного сенсу у спілкуванні з людьми, самоуправління, а також спонукає до самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, творчої діяльності і формування індивідуального стилю роботи.

Термін «рефлексія» (лат. *reflexio* – «звернення назад»; англ. *to reflect* упр. – «розмірковувати над») означає осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності і поведінки.

Рефлексія у Великому тлумачному словнику сучасної української мови визначається як 1. самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом, 2. в ідеалістичній філософії – відображення, а також дослідження процесу пізнання.

Отже, рефлексія є передумовою здатності людини до саморегуляції. Вона передбачає розвиток в індивіда, з одного боку, вміння критично ставитися до себе, а з іншого,

усвідомлювати свої недоліки і ставитися до них без почуття провини або сорому, сприймаючи себе як особистість, яка може самоудосконалюватися.

Саме педагогічна рефлексія дає можливість вчителю подивитись на свою працю з позиції іншої людини, виробити відповідне відношення до своєї професії; визначає відношення вчителя до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Здатність порівнювати, співставляти самосвідомість з оцінками інших учасників взаємодії допомагає учителю усвідомити те, як до нього ставляться і як його оцінюють інші – вихованці, колеги, батьки. Позиція вчителя, яка спрямована на постійний «зворотній зв'язок», на вміння інтерпретувати отриману інформацію з позиції того, хто навчається, оцінювати результативність і доцільність педагогічних рішень, які він приймає, є важливою умовою розвитку професіоналізму педагога.

Професійна рефлексія – це виведення на когнітивний рівень, об'єктивація суб'єктивних переживань, пов'язаних із професійною діяльністю. Адекватне знання ступеня та характеру розбіжностей між ідеальними образами та реальною ситуацією «Я – в професії» є постійно діючим стимулом до самоудосконалення, особистого та професійного зростання педагога, в цьому і полягає значення професійної рефлексії.

Під рефлексивною компетентністю розуміють вдумливе та відповідальне ставлення вчителя-професіонала до своєї роботи, що ґрунтується на постійному осмисленні своєї діяльності та її результатів в інтересах інших людей. Недостатній рівень її прояву перешкоджає успішній реалізації реформи освіти.

Разом з тим, рефлексивний компонент інклюзивної компетентності виявляється в здатності усвідомлювати основи власної діяльності, у ході якої оцінюються та

переосмислюються свої здібності, особистісні досягнення, а також у свідомому контролі результатів професійних дій, аналізі реальних ситуацій. У системі інклюзивної компетентності рефлексія витлумачена як здатність до аналізу в процесі професійної діяльності, що спрямована на інклюзію дітей і молоді з особливими потребами в соціумі загальноосвітнього закладу та передбачає аналіз стану реалізації ідей процесу інклюзії, власного досвіду й досвіду колег у досягненні інклюзії дітей і молоді з особливими потребами в соціумі загальноосвітнього закладу в процесі професійної діяльності, вибір оптимального варіанта розв'язання різних соціально-педагогічних ситуацій у процесі інклюзії; адекватне оцінювання результатів власної соціально-педагогічної діяльності, уміння визнавати власні помилки і здатність їх усувати; потреби в професійному й особистісному зростанні та підвищенні рівня інклюзивної компетентності.

Складниками рефлексивного компоненту професійної компетентності педагога інклюзивної освіти є: здатність до саморегуляції емоційного стану у взаємодії з дітьми, що мають ООП, і їх батьками; здатність до самовдосконалення і саморозвитку на основі рефлексії своєї діяльності; вміння здійснювати профілактику «професійного вигорання».

Професіограма рефлексивного педагога включає такі вміння: бачити проблему і формулювати відповідні цілі і завдання педагогічної діяльності; враховувати особливості взаємодіючих суб'єктів і умов, у яких виникла та чи інша ситуація; уміння робити предметом аналізу усі дії, які починаються і проєктуються, особистісні якості і компетенції, що проявляються, домінантні цілі і мотиви; узагальнювати досвід своєї практичної роботи і використовувати у своїй практиці досвід колег; уміння знаходити різні шляхи розв'язання педагогічної ситуації, проєктувати різні моделі

поведінки, робити обґрунтований вибір; об'єктивно оцінювати педагогічні факти, явища, рівень власної компетентності, професійно-значимі особистісні якості; адаптовувати, доповнювати і змінювати навчальний план, програму, форми і методи навчання відповідно до конкретних умов з метою досягнення оптимальних результатів; визначати і прогнозувати перспективи і напрями власного самоудосконалення тощо.

Отже, рефлексивна компетентність дає змогу педагогу осмислити, зрозуміти емоційний та особистісний стан суб'єктів навчання, осіб з особливими освітніми потребами та включити їх в освітній процес. Професійна рефлексія включає вміння вибору, проектування та реалізації тих чи інших професійних маршрутів, вміння професійної самодіагностики, а саме: адекватну оцінку рівня власної професійної майстерності і способів її вдосконалення, усвідомлення своєї ролі в діяльності професійного колективу, вміння оцінити можливості виконання запропонованих та самостійно обраних задач різного масштабу та рівня.

Структуру професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів представлено на рис. 1.

Сформованість професійної компетентності випускника вищої школи сприятиме успішній реалізації ключової мети педагогічної освіти: підготовці професіоналів, здатних забезпечити різнобічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства, її розумових, фізичних та естетичних здібностей, високих моральних якостей, а отже, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого й культурного потенціалу народу.

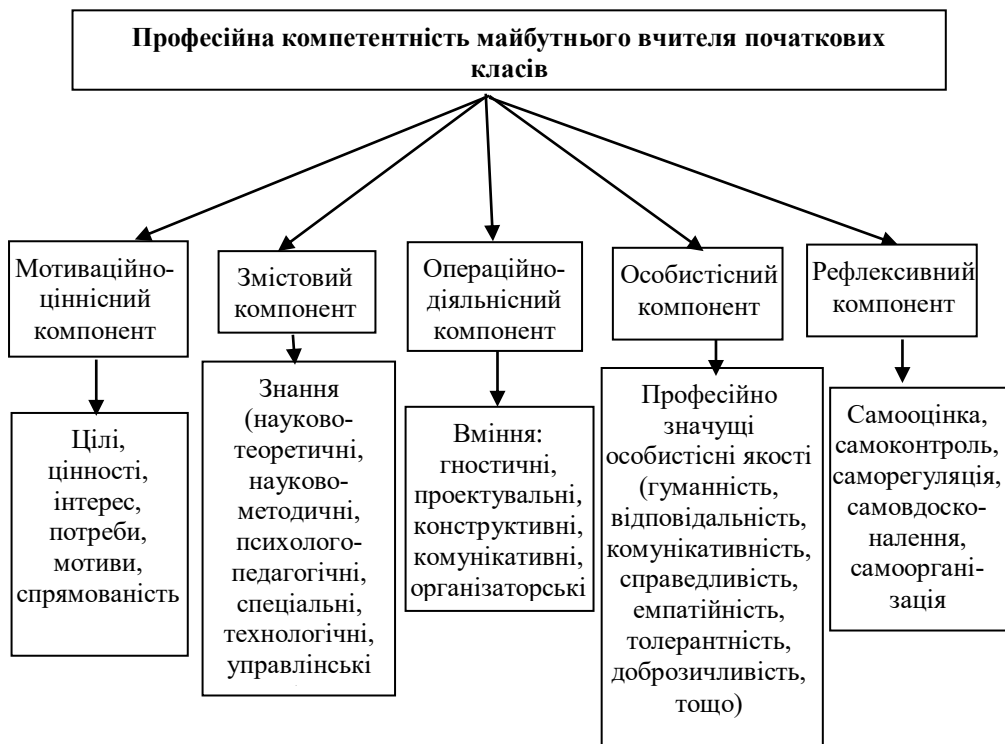


Рис. 1. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

Запитання для самоконтролю:

- 1. Проаналізуйте структуру професійної компетентності вчителя початкових класів.*
- 2. Розкрийте шляхи формування професійної компетентності вчителя початкових класів.*
- 3. Дослідіть роль інклюзивної компетентності в структурі професійної компетентності вчителя початкових класів.*

Тема: Професіограма вчителя початкових класів

План:

1. Професіограма вчителя початкових класів
2. З досвіду успішних освітніх систем щодо стандартів в освіті
3. Професійний стандарт вчителя та його цілі
4. Трудові функції педагога

1. Професіограма вчителя початкових класів

Справжнім завоюванням демократичного суспільства останніх десятиліть є визнання пріоритетності індивідуальних освітніх потреб, особистісної та професійної самореалізації кожної людини. Концептуальною для сучасної освіти стає методологічна настанова про те, що «особистість створюється особистістю, соціумом, життям, власною життєдіяльністю, життєтворчістю». Саме тому особливой актуальності набувають проблеми проектування моделі сучасного вчителя початкових класів, обґрунтування й розроблення професіографічних вимог до нього на засадах компетентнісного підходу.

Застосування компетентнісного підходу в НУШ виключає морально застарілу дидактичну ідеологію «знання заради знань» й передбачає формування не тільки комплексу знань, але й умінь і здатностей переосмислювати інформацію, диференціювати й критично оцінювати знання, використовувати їх для розв'язання особистістю індивідуальних та професійних завдань. Важливою умовою оновлення освітнього процесу початкової школи є внесення змін до професіограми вчителів, від фахової діяльності яких, передусім, залежить позитивний результат впровадження НУШ.

Серед сучасних дослідників проблеми «професіограма вчителя» варто назвати Л. Бірюк, О. Дубасенюк, Б. Житник, І.

Зязюн, Л. Коваль, В. Синявський, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.

Сучасність потребує високоосвічених і високоморальних, активних, комунікабельних, креативних педагогів-наставників, яким притаманний гуманістичний, полікультурний, нерепресивний світогляд; які володіють відповідними ціннісними орієнтаціями, демонструють високу культуру та естетику міжособистісної взаємодії, здатність досягати як особистісного, так і колективного успіху; зреалізують принципи сталого розвитку тощо.

В «Енциклопедії освіти» *професіограма* витлумачується як «зумовлена змістом праці система інформації про соціально-економічні, технологічні, санітарно-гігієнічні та педагогічні аспекти професії, її психологічні й психофізіологічні властивості та якості, що необхідні й достатні для успішного оволодіння і ефективного виконання конкретної професійної діяльності».

Професіограма — повний опис властивостей певної професії, що розкриває зміст професійної праці, а також вимог, які вона ставить перед людиною.

Професіограма складається на основі аналізу змісту професійної діяльності і містить у собі загальну характеристику професії і вимоги, що професія ставить до людини.

Великий внесок у розробку професіограми вчителя зробив Василь Сухомлинський. «Що означає хороший вчитель?» запитує і дає відповідь у праці «Павлиська середня школа».

О. Дубасенюк та О. Іллїна вважають, що професіограма повинна включати в себе свого роду паспорт спеціаліста, його кваліфікаційну характеристику, тобто визначити об'єм і науково обґрунтоване співвідношення громадськополітичних

знань, а також програму педагогічних і методичних умінь і навичок.

Отже, професіограма повинна охоплювати весь комплекс проблем, пов'язаних із визначенням особливостей професійної діяльності, умов праці, професійним відбором, а тому до її структури мають входити такі важливі елементи, як загальна характеристика професії, санітарно-гігієнічні умови та безпека праці, вимоги професії до працівника та ін. Розроблення професіограми має здійснюватись на основі принципів системності, науковості, цілеспрямованості, з урахуванням «динаміки розвитку професії, перспектив професійного зростання працівника і кар'єри».

Дублінська модель універсальних описів результатів навчання (дублінські дескриптори) може виступати певним підґрунтям для визначення базових і професійних компетентностей, але вона не дозволяє цілісно підійти до розроблення професіограми вчителя початкових класів в умовах неперервної освіти, оскільки спирається на обмежене коло критеріїв: знання та розуміння; застосування знань та розумінь; формулювання суджень; комунікативні навички; здатність до самостійного навчання.

Враховуючи напрацювання фундаторів професійної педагогіки (І. А. Зязюн, та ін.), є три основних етапи професіографії педагога, що характеризують досягнуті ним результати:

- професійна компетентність;
- професіоналізм;
- педагогічна майстерність.

Професійна компетентність педагога є особистісним новоутворенням, інтегральним показником готовності до розв'язання освітньо-виховних завдань на основі здобутих під час навчання знань, умінь, навичок, сформованої культури

педагогічного спілкування, етики та естетики педагогічної діяльності.

У структурі професійної компетентності вчителя початкових класів виокремлюємо такі компетенції:

- *Теоретико-методологічна* (сформованість цілісного уявлення про філософські і загально-наукові засади вищої професійної освіти, її мету та завдання, пріоритети і цінності; здатність обґрунтовано, переконливо розкривати роль науки у системі формування особистості фахівця).

- *Предметно-діяльнісна* (здатність використовувати набуті фахові, психолого-педагогічні знання, вміння, навички з метою ефективного розв'язання освітньо-виховних завдань).

- *Інформаційно-комунікативна* (здатність застосовувати різноманітні джерела та способи отримання інформації в освітніх цілях, готовність постійно поглиблювати за їх допомогою власні знання; сформованість культури педагогічного спілкування, володіння різноманітними засобами, прийомами і формами комунікації).

- *Діагностично-прогностична* (здатність діагностувати рівень підготовки слухачів, передбачати результати власної педагогічної діяльності).

- *Управлінська* (здатності, пов'язані із самоорганізацією та управлінським забезпеченням освітнього процесу: планування, організація, контроль).

- *Проектувально-корекційна* (здатність проектувати та коригувати власну професійну діяльність, постійно працювати над його вдосконаленням).

- *Технологічна* (володіння технологіями та методиками викладання, здатність добирати методи і засоби з урахуванням освітніх завдань, рівнів підготовки слухачів, перспектив їх професійного зростання).

■ *Науково-дослідницька* (здатність самостійно проводити теоретичні та прикладні дослідження, використовувати їх результати в освітньому процесі; готовність керувати науково-дослідницькою діяльністю школярів).

■ *Етична* (дотримання педагогічної етики у професійній діяльності, спілкуванні, міжособистісних стосунках тощо).

■ *Загальнокультурна* (повага до національної і світової культурної спадщини; здатність естетизувати власну діяльність, виявляти толерантність, тактовність, ввічливість у спілкуванні з колегами, вихованцями та батьками).

■ *Творча* (здатність до творчої діяльності в її різноманітних видах і формах, готовність генерувати нові педагогічні ідеї та реалізовувати їх на практиці).

Професійна компетентність виступає тим підґрунтям, на якому за певних умов формується професіоналізм педагога.

Професіоналізм є наступним етапом становлення педагога, що передбачає вироблення протягом певної педагогічної практики індивідуального стилю, поглиблення й осмислення педагогічного досвіду, відпрацювання навичок успішної реалізації освітньо-виховних завдань.

Складниками професіоналізму у будь-якій професії І. Зязюн називає «компетентність та озброєність системою вмінь». Разом з тим професіоналізму в педагогічній діяльності неможливо досягти без сформованості таких особистісних якостей, як саморегуляція, аналітизм, критичне ставлення до себе і власних професійних здобутків, здатність до самовдосконалення. «Для педагога робота над собою – необхідна передумова набуття та збереження професіоналізму, – зазначають автори підручника «Педагогічна майстерність». – Це цілеспрямований процес, він є продовженням професійного

виховання, коли майбутній учитель ...самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою».

Найвищою сходинкою у процесі професійного розвитку вчителя є педагогічна майстерність, під якою розуміють «найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризувати якість результату), вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризувати психологічний механізм успішної діяльності)». Педагогічну майстерність витлумачують і як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі». Концептуального значення набувають підходи до визначення педагогічної майстерності на критеріальній основі. Так, наприклад, С. Гончаренко серед основних критеріїв майстерності педагога виокремлює гуманність, науковість, педагогічну доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, оригінальність, здатність до творчості. Останній критерій є визначальним для розмежування професіоналізму та майстерності, оскільки саме у творчій діяльності проявляється неповторний образ педагога-майстра.

З урахуванням сучасних освітніх настанов, принципів і підходів до організації педагогічної освіти під **професіограмою** розглядаємо систематизований опис ідеальної моделі вчителя, що охоплює сукупність характеристик (рис, ознак, якостей) за основними напрямками професійної діяльності на певному етапі професійного розвитку (компетентність – професіоналізм – майстерність), умов їх набуття (розвитку, вдосконалення), критеріїв оцінювання. У контексті компетентнісної освітньої парадигми професіограма має бути спрямована на досягнення педагогом конкретних результатів професійної

підготовки, які відображаються у термінах компетентнісного підходу.

Професіограма як основа кваліфікаційної характеристики вчителя початкової школи розробляється на основі аналізу змісту, завдань, умов педагогічної діяльності та забезпечує ознайомлення студентів педагогічних ЗВО із завданнями, які вони зобов'язані вирішувати в майбутній професійній діяльності.

У професіограмі вчителя початкових класів визначаються вимоги до його фахової діяльності через конкретизацію педагогічних функцій і перелік професійно важливих особистісних якостей, необхідних для розв'язання освітніх завдань початкової ланки сучасної освіти. Основними принципами розробки професіограми фахівця вважаємо:

- 1) комплексний підхід до вивчення професії;
- 2) науковість і послідовність у формулювання професійних вимог;
- 3) цілеспрямованість складання професіограми (підпорядкованість досягненню конкретної професійної мети);
- 4) відповідність професіограми сучасним соціально-економічним умовам;
- 5) урахування динамічності розвитку професії.

У Концепції реалізації державної політики в сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» задекларовано зміни, що зумовлюють внесення коректив до професіограми сучасного педагога, оскільки реформування початкової школи передбачає: «нову роль учителя - не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Відповідно до

цього й прогнозується збільшення кількості моделей професійної підготовки вчителя».

Модифікація професіограми вчителя початкових класів, передусім, зумовлюється запровадженням його новітніх функціональних обов'язків з урахуванням стандартів освіти, зокрема і Професійного стандарту вчителя закладу загальної освіти.

Оже, успішність професійного становлення (розвитку) вчителя початкових класів залежить від цілеспрямованості цього процесу, кореляції зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) його чинників, зумовлена дотриманням низки умов, серед яких найважливішими є особистісна сприйнятливість до інновацій, сформованість потреби у самоактуалізації і саморозвитку, усвідомлення власної значущості в реалізації освітніх цілей; спрямованість на досягнення позитивних результатів у педагогічній діяльності, наявність постійного прагнення до професійного зростання та самовдосконалення; атмосфера співробітництва та співтворчості в академічному середовищі та ін.

2. З досвіду успішних освітніх систем щодо стандартів в освіті

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів у закладі вищої освіти відбувається за освітньо-професійною програмою «Початкова освіта», розробленою з урахуванням Стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта та професійного стандарту вчителя ЗЗСО.

Є два типи стандартів: технічний і розвивальний.

Технічний стандарт точно описує, що вчитель повинен вміти, щоби в певний спосіб це можна було виміряти.

А от розвивальний стандарт використовується в провідних освітніх системах світу, де він слугує насамперед

для самооцінювання й формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя. Наприклад, коли ми говоримо про певну компетентність вчителя, то вона послідовно розвивається в процесі всього професійного становлення.

У нас кар'єра вчителя відбувається поетапно. Після здобуття освіти він є молодим фахівцем, який, щойно прийшовши до школи, має кваліфікаційну категорію вчитель-спеціаліст. Й от ми маємо визначитися, який рівень тієї чи іншої компетентності у вчителя має бути на цьому етапі.

Згодом учитель розвивається і проходить інші щаблі професійної кар'єри – вчитель другої кваліфікаційної категорії, першої і вищої.

У різних країнах ці щаблі називаються по-різному, але в розвивальних стандартах допускається, що в процесі професійного розвитку вчитель удосконалює свої компетентності, здобуває більше знань і умінь у розрізі кожної з них. Власне, професійний стандарт описує очікування від професійної діяльності вчителя, який здобув диплом про належну вищу освіту, та на кожному наступному щаблі вчительської кар'єри.

Часто професійна підготовка фахівців відірвана від того, що очікують на робочому місці від людини. Подібна ситуація є у вчительській професії – коли молодий фахівець, який щойно здобув вищу освіту, приходить у школу і в нього виникають багато питань і проблем, коли йому не вистачає відповідних компетентностей, щоби нормально працювати.

У Новій українській школі особливими цінностями є автономія вчителя й довіра до нього. Проте потрібне підґрунтя для довіри й автономії. Наприклад, у Фінляндії – ґрунтова вища освіта у вчителів. Країна починала свою реформу з реформи університетів, які готують вчителів.

Конкурс на вступ до вишів часто сягає 10-ти осіб на місце. Й освітні програми в них складні.

Отже, завдання закладів вищої освіти готувати кваліфікованого вчителя. Коли вчитель кваліфікований, йому можна давати автономію і він готовий нею скористатися. Автономія – це творення власної програми, власних матеріалів. Але до цього треба бути підготовленим.

Звісно, у нас і сьогодні є багато вчителів, які є творчими, володіють високим рівнем педагогічної майстерності, реалізують власну автономію і здатні напрацьовувати оригінальні рішення. Проте таких учителів має бути більше.

Справедливим є твердження, що система освіти не буває кращою ніж учителі, які працюють у ній. Це означає, що якщо ми справді хочемо трансформувати систему освіти, ми маємо вплинути на професійні компетентності вчителя. Отже, необхідно чітко описати ці компетентності, на які мають орієнтуватися університети, що готують майбутніх педагогів, працевластувачі та самі вчителі для планування свого професійного розвитку.

Вивчення світового досвіду, зокрема країн Європейського Союзу, Австралії, стверджує, що нема однакових професійних стандартів учителя і кожна система освіти має власну національну ідентичність, базується на своїх педагогічних традиціях та здобутках.

Водночас, якість професійної діяльності, без сумніву, залежить від соціального становища вчителя, рівня оплати його праці, від того, чи з повагою ставиться до нього суспільство, як образ учителя транслують медіа.

За умови вищої оплати праці можливо привести в цю професію талановитіших людей. Багато з тих, хто відчувають у собі покликання вчителя, відмовляються від своєї мрії тільки тому, що остерігаються нижчого матеріального рівня

життя для себе і своєї родини. Це залишається постійною проблемою, і не тільки в нашій країні.

Поряд із запровадженнями нових професійних стандартів, потрібно підвищувати заробітну плату вчителя і його соціальний статус.

3. Професійний стандарт вчителя та його цілі

Професійний стандарт вчителя — це документ, яким держава визначає загальні та професійні компетентності педагога, а також дає орієнтир для закладів освіти при підготовці освітян та підвищенні їхньої кваліфікації.

Професійний стандарт вчителя є одним із механізмів підтримки вчителя. Це документ, що чітко пояснює, яким має бути вчитель, якими загальними та професійними компетентностями він має володіти, а також які етапи формування цих компетентностей він пройде.

У новому Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної освіти» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225) зазначено, що мета професійної діяльності вчителя полягає в організації навчання та виховання здобувачів освіти під час здобуття ними повної загальної середньої освіти (далі — здобуття освіти) шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання.

Документ визначає професійні кваліфікації, окреслює можливі траєкторії здобуття професійних кваліфікацій залежно від здобутого ступеня освіти й спеціальності.

Перша мета стандарту – стати підґрунтям для освітньої програми у вищій освіті, за якою готують педагогів. Університети повинні орієнтуватися на фактичну потребу

системи освіти. Щоби це не була переважно теорія й історія педагогіки, а й різні курси, які є прикладними і які будуть готувати вчителів, який опанував сучасні освітні технології, відповідні наскрізні і професійні компетентності.

Друга мета стандарту – планування вчителем свого професійного розвитку та підвищення кваліфікації.

Вчитель, маючи професійний стандарт як орієнтир, зможе після самооцінювання обирати ті ніші, у яких йому чи їй хотілося б розвинути свої вміння й навички.

Згідно з професійним стандартом учителя має розвиватися й система підвищення кваліфікації. Адже організації, які пропонують курси підвищення кваліфікації, зможуть орієнтуватися на формування й розвиток відповідних професійних компетентностей учителя. Важливо, щоб учителі могли реалізувати своє право на вибір підвищення кваліфікації і, співвідносячи свої потреби і пропозицію, могли ухвалювати вдалі рішення, як і де підвищувати свою кваліфікацію.

Третя мета стандарту – оцінювальна. Є два інструменти оцінювання вчителя – атестація раз на 5 років і добровільна сертифікація, яка складається із зовнішнього оцінювання й моніторингу роботи вчителя Державною службою якості освіти. Важливо, щоби професійний стандарт брали до уваги під час розроблення цих інструментів.

4. Трудові функції в професійному стандарті

Трудові функції – невід’ємна частина стандарту для кожної професії згідно з українським законодавством

Професійна діяльність учителя в проєкті Стандарту розкладена на такі трудові функції:

- навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів);

- партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу;
- участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища;
- провадження освітнього процесу;
- безперервний професійний розвиток.

У межах кожної трудової функції вказано компетентності, якими має володіти вчитель.

Усі компетентності діляться на дві групи: загальні (громадянська, соціальна, культура самовираження, лідерська й підприємницька компетентності) і професійні (мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, здатність до навчання впродовж життя).

Наприклад, формування лідерської компетентності у вчителя є не менш важливо ніж будь-яка інша компетентність, оскільки вчитель має бути лідером свого життя, вчителю доводиться бути лідером у щоденній роботі, коли він працює з класом. Для того, щоби мотивувати дітей, він мусить мати лідерські якості. Або ж підприємницька компетентність – також необхідна як здатність проявляти ініціативу, розв'язувати комплексні проблеми.

Приклад компетентності і її застосування.

Серед переліку компетентностей є такі, що пов'язані зі знаннями навчального предмету й методики викладання, а також й ті компетентності, без яких сучасний учитель не може бути успішним – таким, який здатний до інновацій та педагогіки партнерства.

Наприклад, усі батьки хотіли б, щоби їхніх дітей навчав учитель, який здатний зрозуміти потреби дитини, який

любить свою професію, який ставиться до кожного з повагою. Це описується часто класичною категорією – любити дітей. Через які компетентності це можна описати в професійному стандарті?

Наприклад, через емоційно-етичну компетентність. Це знання про емпатію та її формування, вміння розуміти емоції іншої людини, долати стреси, взаємодіяти в різних ситуаціях, знати, як концентрувати увагу і стабілізувати свій емоційний стан. Такі вміння має опанувати вчитель і вміти навчити цього своїх учнів.

Навіщо потрібна кодифікація?

Стандарт кодифікований. Це означає, що кожна трудова функція, компетентність, здатність, знання й уміння мають свій шифр.

Суть полягає в тому, що ті, хто пропонуватиме підвищення кваліфікації, повинні, використовуючи цю кодифікацію, чітко повідомляти вчителю, на розвиток якої компетентності, яких здатностей та умінь спрямовані їхні навчальні курси. Тоді це стає дуже прикладним для планування вчителем свого професійного розвитку.

Наприклад, трудова функція «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу» позначена літерою Б. Ця функція потребує наявності емоційно-етичної компетентності (Б2), яка передбачає здатність усвідомлювати особисті відчуття й почуття, управляти власними емоційними станами (Б21), що включає знання типів та інтенсивності емоцій, причини їх виникнення (Б2131), а також уміння усвідомлювати й конструктивно реагувати на прояви емоцій без осуду, скеровувати та підтримувати увагу в процесі педагогічної діяльності (Б21У1).

Маючи таку систему кодифікації, можна також каталогізувати напрацьовані матеріали для користування вчителем за всім спектром компетентностей. І коли вчителіві

потрібні матеріали за конкретною здатністю, знаннями чи умінням, він зміг би зайти у відповідний каталог матеріалів за відповідним шифром і знайти всю необхідну інформацію.

Професійний стандарт може стати основою організації платформи навчальних і методичних матеріалів для вчителя.

Варто зазначити, якщо попередні професійні стандарти налічували 15 компетентностей, то тепер їх скоротили до 12, а саму структуру опису компетентностей узгодили зі структурою дескрипторів Національної рамки кваліфікацій. Цього вимагали нові нормативно-правові акти. Тож серед компетентностей, якими наразі мають володіти вчителі:

- мовно-комунікативна, як-от здатність забезпечувати здобувачам освіти навчання державною мовою, враховувати особливості мовного середовища в закладі освіти з мовою корінного народу або національної меншини тощо;

- предметно-методична, зокрема, здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, здійснювати інтегроване навчання, добирати й використовувати сучасні й ефективні методики та технології навчання тощо;

- інформаційно-цифрова, яка передбачає вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, критично оцінювати інформацію, ефективно використовувати наявні та створювати нові цифрові ресурси;

- психологічна, у межах якої вчителі мають враховувати під час роботи вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан;

- емоційно-етична – про усвідомлення особистих почуттів, емоцій, потреб та емоційних станів інших учасників освітнього процесу;

- компетентність педагогічного партнерства як серед колег, так і з батьками та учнями;

- інклюзивна компетентність – для формування інклюзивного освітнього середовища;
- здоров'язбережувальна компетентність – про організацію безпечного освітнього середовища;
- прогностична компетентність – здатність прогнозувати результати освітнього процесу, планувати;
- організаційна компетентність, як-от організація різних видів і форм навчальної й пізнавальної діяльності;
- оцінювально-аналітична компетентність – про оцінювання та аналіз результатів навчання учнів;
- здатність до навчання впродовж життя.

Отже, стандарт можна використовувати як дорожню карту для обговорення з працівниками шляхів їхнього подальшого професійного розвитку, розроблення посадових інструкцій до відповідних посад, під час атестації та сертифікації, будуючи вимоги до завдань на основі тих компетентностей, які вказані в документі.

Послугуватися професійним стандартом вчителя можуть і заклади вищої освіти, які готують майбутніх педагогів, а саме для розроблення освітніх програм підготовки фахівців за спеціальностями галузі знань «Освіта/Педагогіка». Усе для того, щоби розвивати актуальні компетентності в майбутніх вчителів.

Запитання для самоконтролю:

1. *Розкрийте сутність професіограми?*
2. *Проаналізуйте Професійний стандарт вчителя закладу загальної освіти.*
3. *Схарактеризуйте трудові функції вчителя початкових класів.*

Тема: Акмеологічні засади підготовки сучасного педагога

План:

1. Акмеологія як наука
2. Акмеологічний підхід в теорії і практиці освіти
3. Акмеологічний підхід в контексті парадигми «освіта протягом життя»
4. Рівні професійної зрілості вчителя початкових класів

1. Акмеологія як наука

Сучасні знання характеризуються неперервним оновленням, постійним розширенням, що викликає необхідність не тільки постійного професійного самовдосконалення, а й розвитку творчих якостей людини, які сприяють її успішній адаптації у житті і професійній діяльності.

Слово «акмеологія» походить від грецьких «акме» (вершина, розквіт) і «логос» (слово, поняття, вчення); «логія» в складних словах означає: вчення, наука.

Акмеологія – це процес досягнення вершин майстерності, максимальної творчої самореалізації фахівця за індивідуальною освітньою траєкторією.

Акмеологія – це галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом яких є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах професійної самореалізації, у тому числі й в освіті.

Об'єктом акмеології є професіоналізм педагогічної, інженерної, медичної, військової, спортивної та іншої діяльності людей.

Предмет акмеології - об'єктивні (якість одержаного виховання і освіти) і суб'єктивні (талент, здібності людини)

фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму, а також закономірності в організації навчання спеціалістів.

Акмеологія досліджує закономірності, умови та шляхи досягнення людиною вершин професіоналізму і особистісної зрілості, що виявляється у сукупності основних компонентів: відповідальність, почуття громадянського обов'язку, мотивації досягнень, цілісну Я-концепцію, позитивне ставлення до себе, терпимість, потребу у комунікації, саморозвитку, прагнення до максимально повної самореалізації, наявність власної життєвої філософії і гуманістичних установках.

Базуючись на принципах класичної акмеології (А. Деркач, В. Зазикін), сформулюємо загальнометодологічні *принципи акмеології* дослідження проблем освіти:

- *Соціального детермінізму*, яка пов'язана з вирішальною роллю освіти у житті суспільства, системоутворювальним чинником його досконалості. Вищий ступінь розвитку суспільства зумовлений високою якістю освіти, високими технологіями і високим професіоналізмом науково-педагогічних кадрів.

- *Особистісної детермінації*: особистість прагне використати свої внутрішні ресурси, з метою актуалізації її інтелектуальних можливостей, моделювання для особистості природних або штучних ситуацій, в яких вона підноситься на більш високий рівень своїх можливостей.

2. Акмеологічний підхід в теорії і практиці освіти

Акмеологічний підхід синтезує у собі дослідницькі стратегії з позицій: системного підходу при вивченні освітніх систем; цілісного підходу до вивчення людини; теорії функціональних систем, системоутворювальним чинником у якій виступає шуканий кінцевий результат на виході у нове середовище.

Акмеологічний підхід скеровано на міждисциплінарні дослідження:

- цілісності суб'єкта освіти, що проходить різні ступені зрілості для досягнення вершин професійної діяльності;
- факторів, умов, критеріїв якості професійної підготовки фахівців;
- чинників, що мотивують людину на особистісне зростання, професійний розвиток та самовдосконалення після здобуття повної вищої освіти.

Акмеологічний підхід в освіті має бути пріоритетним напрямком, який спонукає особистість майбутнього фахівця до прогресивного саморозвитку, самоорганізації та відповідно професійного самовдосконалення.

Відтак, *акмеологічний підхід* у теорії освіти скеровано на:

- дослідження вершинних характеристики «акме», що проявляється у наступних властивостях, які розкривають сутність визначення акме: вищий ступінь будь-чого; вищий ступінь розвитку; вершина, квітуча сила, досконалість; вершина, як зрілість усього; вершина досконалості у людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина, як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості у професійній діяльності і могутності;
- визначення умов і факторів, які дозволяють майбутньому фахівцеві досягти власного акме і усвідомити гуманістичний сенс поняття «акме» як вищого для кожної людини рівня розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі, взаємодія яких сприяє досягненню людиною найбільшого результату;
- розробку акмеологічних технологій розвитку особистості, критеріїв та еталонів професіоналізму;

- розробку акмеологічних моделей професіоналізму та особистості професіонала;

- обґрунтування факторів, що зумовлюють саморух людини до вершин майстерності шляхом самовдосконалення: суб'єктивні (мотиви, направленість, здібності, професійні дії та вміння), об'єктивні (середовище, яке може бути більш чи менш продуктивним), суб'єктивно-об'єктивні (пов'язані з іншими людьми);

- розробку акметехнологій, за допомогою яких організовується і реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах життєдіяльності і взаємодії.

Акмеологічний підхід у практиці освіти конкретизує ідею гуманізації освіти. Особливістю акмеологічного підходу до покращення підготовки фахівців у ЗВО є його спрямованість на самовдосконалення особистості в освітньому середовищі, саморозвиток та просування майбутнього випускника від однієї вершини професійного, духовно-морального та фізичного розвитку до іншої.

Акмеологічний підхід у практиці освіти спрямовано на:

- розвиток педагога-професіонала як процес і результат системних перетворень в особистості, що розвивається; прогресивні зміни основних властивостей, які формально розглядаються як підсистеми: професіоналізму діяльності, професіоналізму особистості, нормативності діяльності і поведінки, продуктивної Я-концепції (О.Дубасенюк);

- створення особистісно-гармонійного професійного іміджу та «Я-концепції», тобто активізація професійно-особистісних якостей, які сприяють самоствердженню, відокремлення власних поведінкових моделей, ціннісних установок; адекватне виділення себе із соціального й професійного середовища, оволодіння системою засобів,

методів, механізмів саморегуляції, що сприятимуть самовдосконаленню та самореалізації людини як особистості;

- формування професійної компетентності у сукупності загальних, професійних, особистісних компетентностей;

- організація акмеологічного середовища, у якому майбутні фахівців набувають необхідних компетенцій, формують професійну компетентність, яка у подальшому в міру зростання професіоналізму приведе до вищих досягнень та досконалості. Для акмеологічного середовища характерним є: розвинена корпоративна культура, створені необхідні і достатні умови, міжособистісне співробітництво суб'єктів педагогічного процесу, орієнтація на досягнення високих результатів у власній професійній діяльності за умови дотримання морально-правових норм поведінки й духовно-моральних цінностей;

- розвиток інноваційного творчого потенціалу педагога, професійний потенціал якого полягає в готовності започатковувати нові технології і підходи до вирішення педагогічних завдань, створювати авторські науково-методичні розробки, узагальнювати та розповсюджувати передовий педагогічний досвід;

- самореалізація творчого потенціалу суб'єктів професійної підготовки, яка дозволяє в повній мірі презентувати свої можливості та застосовувати їх у процесі продуктивної науково-педагогічної діяльності;

- залучення до науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти, майбутніх фахівців з метою реалізації творчого потенціалу особистості;

- аналіз об'єктивних, об'єктивно-суб'єктивних й суб'єктивних чинників (основні причини, рушійні сили, головні детермінанти професіоналізму), які забезпечують упровадження акмеологічного підходу в освіту; прагнення до

самореалізації, високі особистісні й професійні стандарти, високий рівень професійного сприйняття й мислення, престиж професіоналізму та інші;

- впровадження акметехнологій в освітній процес вищої школи для навчання фахівців проєктувати високопродуктивні авторські моделі діяльності, спрямовані на самоосвіту, саморозвиток, самовдосконалення особистості педагога.

Практичне застосування акмеологічного підходу у вищій педагогічній освіті передбачає опору на ідеї *педагогічної акмеології*, як наукову дисципліну про саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу – викладачів і студентів – засобами освітньої діяльності.

3. Акмеологічний підхід в педагогічній освіті у контексті парадигми «освіта протягом життя»

Сучасний розвиток педагогічної освіти неможливий без здатності педагога вчитися протягом життя та досягати акме-вершин професійного і особистісного розвитку. Якісна освіта має формувати потребу в постійному саморозвитку особистості крізь призму формальної, неформальної та інформальної освіти.

Застосування акмеологічного підходу у єдності означених видів освіти дозволяє перевести її з режиму функціонування у режим розвитку, що досягається через трансформацію розуміння освіти від народження і протягом життя. Це забезпечує зміну ролі людини в сучасному світі, бачення ідеалу освіченості людини і висунення нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також численні виклики глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів.

У Меморандумі безперервної освіти Європейського Союзу (2000) підкреслено, що до сих пір при формуванні політики в галузі освіти враховувалося лише формальну освіту, а іншим двом категоріям не приділялося практично ніякої уваги.

Континуум безперервної освіти робить неформальну й інформальну освіту рівноправними об'єктами процесу навчання. Відповідно ефективність розвитку педагогічної освіти України у контексті акмеологічного підходу стає можливим за умови взаємозв'язку і взаємодоповнюваності формальної, неформальної та інформальної освіти.

Формальна освіта забезпечує педагогам зміну освітнього рівня і підвищення кваліфікації (стажування) в закладах вищої освіти і установах освіти відповідно до визначених вимог, що підтверджується отриманням відповідних документів про освіту.

З огляду на потребу вчителів, викладачів у навчанні протягом усього життя актуальними і визнаними стають знання, вміння і навички, отримані в системі неформальної освіти як організованої систематичної освітньої діяльності, що проводиться за межами формальної педагогічної системи, яке забезпечує умови для самореалізації кожного фахівця, його педагогічного вдосконалення по основі надання широких можливостей у виборі напрямку і форм освітньої діяльності в професійній сфері. Досвід високорозвинених зарубіжних країн (Великобританія, Австралія) доводить, що знання, отримані на неформальних курсах, тренінгах, майстер-класах, семінарах, визнаються як частина формальної освіти і в системі вищої освіти зараховуються в кредитних модулях.

Інформальна освіта (неформальна освіта) здійснюється за межами стандартного освітнього середовища, є індивідуальною пізнавальною діяльністю викладача,

супроводжує педагога в повсякденному житті. Прояв фахівцем власної активності в навколишньому культурно-освітньому середовищі (спілкування, читання, відвідування установ мистецтва та культури, здійснення подорожей і т.д.) забезпечує перетворення освітніх потенціалів суспільства в дієві фактори власного індивідуального і професійного розвитку. У цьому сенсі важливою є думка німецького педагога А. Дістервега про те, що «учитель лише до того часу здатний по-справжньому виховувати і утворювати, поки сам працює над своїм власним вихованням і освітою».

Одночасно інформальна освіта забезпечує умови для пошуку особистісної самоідентичності (прояв особистісного начала, визначення свого місця в навколишньому світі на основі фундаментальних моральних, духовних цінностей), професійної самоідентичності (усвідомлення «Я» - концепції, професійного становлення і розвитку) і культурної самоідентичності (усвідомлення себе як суб'єкта культури і носія культурних традицій, ототожнення себе з видатними досягненнями національної культури), що обумовлює формування стійкості фахівців в мінливому світі.

4. Рівні професійної зрілості вчителя початкових класів

Педагогічна акмеологія – наука про шляхи досягнення професіоналізму в праці педагога.

Такі результати діяльності позначають перехід від професійної майстерності до рівня педагогічної творчості, за якого педагог виходить за межі професійного досвіду, включаючи в професійно-педагогічну діяльність нові задачі, прийоми й технології, досягає унікальних, неординарних, принципово нових результатів, робить індивідуальний творчий внесок у досвід професії, зокрема отримує новий продукт, передовий досвід.

Початок роботи педагога потребує чіткого визначення: на якому рівні професійної компетентності знаходиться конкретний педагог у даний час; наскільки він здатен до зростання; чи здатний до самоосвітньої діяльності; якої саме методичної допомоги він потребує тощо. Установлені фактори, які впливають на успішність педагога:

- устремління йти до мети;
- отримувати радість і любов від роботи;
- оптимізм;
- підтримка близьких людей;
- матеріальне забезпечення;
- заняття спортом.

Педагогічна акмеологія виділяє рівні та етапи професіональної діяльності і зрілості особистості педагога.

- оволодіння професією (адаптація до професії, первинне засвоєння вчителем норм, менталітетів, необхідних прийомів, технологій);

- педагогічної майстерності (використання у своїй діяльності кращих зразків передового педагогічного досвіду, володіння прийомами індивідуального підходу до учнів\студентів, здійснення особистісно-орієнтованого навчання);

- самоактуалізації педагога у професії (усвідомлення можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості, саморозвиток у професії);

- педагогічної творчості (внесення особистісного творчого вкладу, внесення авторських пропозицій, які стосуються як окремих завдань, прийомів, засобів, методів, форм організації процесу навчання, так і створення нових педагогічних систем навчання та виховання).

У процесі професійної підготовки педагога закладається фундамент його професійної майстерності для реалізації

гуманістичної місії – виховання творчої особистості, майбутнього громадянина світу. У цьому контексті розширення об'єктного та предметного полів акмеології сприяє кращому розумінню особливостей професійної підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, де впроваджуються варіативні моделі та особистісно орієнтовані технології навчання.

Вершиною професійно-особистісного становлення, формування й удосконалення педагога є досягнення ним найвищого рівня – педагогічної майстерності, акмепрофесіоналізму.

Професіоналізм педагога – це інтегральна характеристика педагога, яка передбачає володіння ним видами професійної діяльності і наявність у педагога професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне вирішення професійних педагогічних завдань навчання і виховання дітей і дорослих. Професіоналізм педагога повинен відповідати таким *критеріям*:

- *об'єктивні критерії*: ефективність педагогічної діяльності;

- *суб'єктивні критерії*: стійка педагогічна спрямованість (бажання залишатися на професійній ниві), задоволеність працею;

- *процесуальні критерії*: використання педагогом технологій у своїй праці;

- *результативні критерії*: досягнення в педагогічній праці результатів, які необхідні суспільству.

Складовими акмеологічної моделі педагога є професійна, особистісна, духовна зрілість та акмеологічна позиція педагога.

Професійна зрілість – це готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. У її структуру входять:

1. професійна компетентність як система знань і умінь педагога;

2. педагогічна майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань;

3. педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи в закладі, стійка мотивація педагогічної діяльності.

Особистісна зрілість педагога виявляється в його здатності визначати свою «зону найближчого розвитку» у професійному плані, виділяти перспективні напрями і варіанти засобів і шляхів розширення зон саморозвитку.

Досягненню *духовної зрілості* може сприяти формування професійної компетентності педагога з опорою на систему знань про людину, її розвиток, на знання психології особистості. Психолого-валеологічна грамотність педагога – це складова частина його професійної компетентності.

Суть акмеологічної позиції педагога виявляється в прагненні особистості досягти позитивних самозмін у професійній підготовці. Акмеологічна позиція педагога формується в процесі цілеспрямованого переорієнтування його поглядів, переконань, думок, ідейних принципів на розвиток природи самості.

В основі розвитку педагогічної майстерності лежить створена педагогом акмеологічна позитивно-гармонійна «Я-концепція», яка передбачає актуалізацію власних педагогічних здібностей, якостей і можливостей та моделювання на цій основі індивідуальної траєкторії професійного зростання, оволодіння системою засобів, механізмів саморегуляції. Позитивно-гармонійна «Я-концепція» включає «Я-образ» (адекватне виділення себе із професійного середовища, усвідомлення власної специфіки), «Я-учинок» (неперервний розвиток педагогічної майстерності протягом життя), «Я-ставлення» (домінування

внутрішнього контролю, самооцінка педагогічних здібностей, якостей, саморефлексія), «Я-настанову» (цілепокладання, самонастанови на інноваційність, творчий пошук).

Педагогічна майстерність – це вершина творчості, вершина професійної зрілості, що несе в собі смисл «акме», тобто вершини творчості й професіоналізму. Розгляд педагогічної майстерності як акмеологічного феномену уможливорює реалізацію європейського виміру в освіті як системи освітніх орієнтирів, принципів і методів для формування сучасного спеціаліста інформаційного суспільства, педагога-акмепрофесіонала, здатного до самотворення, самореалізації і самовдосконалення протягом життя, виконання інноваційних ролей і функцій, забезпечення нової якості професійно-педагогічної дії, професійного співробітництва й взаємообміну.

Складовими професійного зростання педагога в контексті акмеологічного підходу є якість освіти та соціальна зрілість випускника.

Напрями підвищення власної професійної компетентності:

1. *Постійно піднімати власний рівень рефлексії, запитуючи себе в контексті виконання педагогічної діяльності: Навіщо? Що саме? Чому так? Що необхідно робити? Як це роблять інші? Які є рекомендації з цього приводу? Як можна оцінити мою педагогічну діяльність? Що мені особисто необхідно зробити для підвищення рівня педагогічної майстерності?*

2. *Удосконалювати педагогічну майстерність, підвищувати рівень професійної компетентності через систему методичної роботи закладу освіти, який повинен базуватися на індивідуальному підході, гнучке використання різних форм і методів роботи з педагогами.*

3. *Займатися самоосвітою* – необхідною власною цілеспрямованою пізнавальною діяльністю.

4. *Постійно відстежувати результати своєї роботи, користуючись напрацьованою системою самомоніторингу* (методична карта).

Водночас в акмеології важливо представити основні напрямки, в яких відбувається *оцінка особистісного і професійного розвитку*. Досить важливо оцінити такі аспекти особистості, як професійні знання, життєвий і професійний досвід, особисті якості. Часто на якісному рівні професійні знання оцінюються з допомогою процедури кваліфікаційного екзамену (можна з допомогою кваліфікаційних тестів). Поряд із професійними знаннями можна оцінювати і розумові здібності, які складають фундамент для засвоєння нових професійних знань (використовують класичні тести інтелектів – тест Векслера, Кеттела, Равена).

На практиці основним засобом якісної оцінки особистісних і професійних особливостей є *експертна оцінка*. Практичним прикладом використання експертної оцінки вчителя є процедура атестації.

Професіоналізм сучасного фахівця при швидкому оновленні інформації вимагає використання найновіших сучасних технологій. Для професіонала *інформаційні технології* – це спосіб економії часу (сьогодні доцільний такий вислів: хто володіє інформацією, той володіє світом). Сьогодні найбільш сучасними є *технології з представленням інформації в електронному вигляді*. Для творчих процесів сьогодні все більшого поширення отримали автоматизовані аудиторії з великим проекційним екраном, де може демонструватися інформація з комп'ютера.

Педагог-професіонал – це спеціаліст, який оволодів високим рівнем професійної діяльності, який свідомо змінюється і розвивається в процесі праці, який робить свій

індивідуальний творчий внесок у професію. А головним фактором досягнення професіоналізму педагога є процес самовдосконалення.

І завжди пам'ятайте слова Джимі Рона – усесвітньо відомого філософа бізнесу, який розробляв стратегії діяльності Coca-Cola, I.B.M., Xerox, General Motors і був особистим бізнес-тренером Білла Гейтса: «Формальна освіта допоможе вам вижити, а самоосвіта приведе вас до успіху!»

Запитання для самоконтролю:

- 1. Розкрийте предмет і об'єкт акмеології.*
- 2. На яких принципах базується акмеологія?*
- 3. На що спрямований акмеологічний підхід в теорії вищої освіти?*
- 4. Які завдання акмеології у практиці вищої освіти?*
- 5. Яка роль акмеологічного підходу в системі безперервної освіти?*
- 6. Схарактеризуйте рівні професійної зрілості вчителя початкових класів.*

Тема: Професійне вигорання педагога

План:

1. Поняття «професійного вигорання»
2. Стадії професійного вигорання
3. Особливості професійного вигорання вчителя початкових класів
4. Шляхи подолання професійного вигорання

1. Поняття «професійного вигорання».

Модернізація освіти зумовлює більш високий рівень вимог до педагогів, діяльність яких спрямована на створення оптимальних умов для розкриття й реалізації

потенційних можливостей, здібностей та потреб здобувачів освіти. Професійне та якісне виконання педагогічної діяльності вимагає активізації психічних процесів, концентрації уваги, соматичного і психічного здоров'я. Педагогічна діяльність, через перенасиченість її стресогенними факторами, вимагає від фахівця потужних резервів самовпорядкування і саме тому, вона належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. У зв'язку з цим, одним із негативних наслідків довготривалого стресу є синдром професійного вигорання.

Професійне вигорання вчителів початкових класів передбачає поступову втрату емоційної, когнітивної, фізичної активності, що проявляється відповідними симптомами виснаження і втоми, зниженням задоволення від виконання професійних обов'язків, загостренням хронічних хвороб. Професійна деструкція педагогів призводить до зменшення якісних показників підготовки майбутніх спеціалістів. Отже, специфіка педагогічної діяльності вчителя початкових класів вимагає ефективної мобілізації внутрішніх енергоресурсів фахівця, що є неможливим без своєчасного виявлення, попередження та профілактики феномену професійного вигорання.

Сучасні вчені визначають синдром «професійного вигорання», як особистісну деформацію викликану професійним стресом. Основну ж причину професійного вигорання переважна більшість дослідників убачає в так званому «синдромі хронічної втоми», що супроводжується розладами психосоматичного та соматопсихічного характеру. Ключовим компонентом синдрому «професійного вигорання» є невідповідність між особистістю і вимогами, які до неї висуваються. Сьогодні майже в усіх групах фахівців «комунікативних» професій, професій типу «людина – людина» (учителі, медичні працівники, військовослужбовці,

вихователі, актори, працівники сфери обслуговування та ін.) є особи з високим та середнім рівнем «вигорання». Достатньо гострою дана проблема є для вчителів початкової школи, які зазнають інтенсивний деформуючий вплив. Це пов'язано, перш за все, з особливостями професійної діяльності, а також відсутністю у початковій школі умов для зняття психологічної втоми, недостатньою компетентності в питаннях збереження і зміцнення професійного здоров'я. Вищезазначене вимагає більш глибокого розгляду теоретичних аспектів синдрому «вигорання», що дозволить розробити заходи і засоби захисту педагогів від негативного впливу психогенних чинників професійної діяльності.

За висновками дослідників у галузі соціальної психології, психології професійного здоров'я, психології праці, з однієї сторони, праця сприяє особистісно-професійному розвитку фахівця, а з іншої – може негативно впливати на нього. Тому важливим завданням збереження працездатності фахівця є попередження впливу негативних чинників, пов'язаних із професійною діяльністю. З-поміж таких негативним явищем у професійній діяльності є *професійне вигорання* (емоційне виснаження). Відтак одним із завдань підготовки у вищому навчальному закладі є формування психофізичної стійкості та самоорганізаційної компетентності майбутнього фахівця, завдяки чому він здатен обирати відповідний стиль поведінки та організації діяльності, щоб запобігти негативному впливу професії.

Синдром професійного вигорання вивчали зарубіжні й українські науковці, зокрема: С.Ауербах, Д.Брайт, Е.Грінгласс, М.Перре, Х.Дж. Фрейденбергер, В.Шауфелі, С.Банченко, О.Гришун, Н.Кошечко, М.Кузнецов, Н.Мирончук, О.Сипченко, Ю.Шевченко та інші.

У науковій літературі вживається низка понять, які позначають явище вигорання: емоційне вигорання, емоційне виснаження, професійне вигорання, професійне виснаження. Н. Коновчук зазначає, що явище емоційного вигорання (виснаження) є ширшим і вміщує поняття «професійного вигорання», основною причиною якого є *організаційний* фактор (умови праці, робоча атмосфера, відносини з керівництвом та колегами тощо).

Поняття «вигорання» («burnout») уперше вжито в 1974 р. американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергом для характеристики психологічного стану здорових людей, які, надаючи професійну допомогу, перебувають в інтенсивному й тісному спілкуванні з клієнтами в емоційно навантаженій атмосфері. У 1976 р. С. Маслач визначає вигорання як реакцію на пов'язаний із роботою стрес, що призводить до емоційного віддалення від клієнтів, негуманного, цинічного ставлення до них, зниження ефективності в роботі. Згодом 1982 р. С. Маслач разом із колегами розробила науковий підхід до вивчення проблеми професійного вигорання, у результаті чого було створено першу тестову методику для вимірювання ступеня вигорання в емпіричних дослідженнях. Сучасні дослідники (А.Ленгле, Е.Аронсон, А. Пайнз) розглядають емоційне вигорання як ознаку перевтоми, яка може з'являтися у будь-якій професії, а також у позапрофесійній діяльності (наприклад, у виконанні хатньої роботи).

Зазначимо, що на початку ХХІ століття синдром професійного вигорання досяг статусу «хвороби цивілізації», нарівні з меланхолією в ХІХ столітті, неврастенією на початку ХХ століття, параноєю в період між двома світовими війнами. Сьогодні «професійне вигорання» має вже діагностичний статус у «Міжнародній

класифікації хвороб – 10»: «Z 73 – проблеми, пов’язані з труднощами управління власним життям».

Існують такі *визначення синдрому вигорання*:

– вироблений особистістю механізм психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на деякі психотравмуючі дії, набутий стереотип емоційної, здебільшого професійної поведінки. Вигорання – це частково функціональний стереотип, оскільки дає змогу людині дозувати й економно витрачати енергетичні ресурси. Водночас, можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли вигорання негативно позначається на професійній діяльності;

– процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистої відстороненості та зниження задоволення від виконуваної роботи;

– відповідна реакція на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, що вміщує три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція персональних досягнень (С. Maslach та S. Jackson);

- фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується зниженням продуктивності праці, втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також уживанням алкоголю чи інших психоактивних речовин із метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності. Цей синдром розцінюється як стресова реакція у відповідь на завищені виробничі та емоційні вимоги, що характерні для людини, відданої своїй роботі (ВООЗ).

Симптоми синдрому емоційного вигорання:

- емоційне виснаження: у працівника з'являється хронічна втома, погіршується настрій (іноді навіть лише при згадці про роботу), порушення сну, дифузні тілесні недуги, схильність до захворювань;

- деперсоналізація/дегуманізація – цинічне ставлення до роботи та її об'єктів (суб'єктів): негативне ставлення до колег і тих, хто потребує допомоги, почуття провини, працівник часто обирає формальне функціонування й усіляко уникає навантажень;

- редукція професійних досягнень – виникнення у працівників почуття некомпетентності та усвідомлення неуспішності у своїй професійній сфері; працівник страждає від недостатності визнання, успіху, втрати контролю ситуації, відчуває свою незатребуваність та надмірність вимог до себе;

- вітальна нестабільність (Г.Соннек,1994): депресія, пригнічений настрій, збудливість, відчуття утисків щодо себе, тривожність, неспокій, відчуття безнадії, роздратованість.

Умовно виділяють *чотири групи працівників*, які найбільш піддаються професійному вигоранню:

- інтроверти, індивідуально-психологічні особливості яких не узгоджуються з професійними вимогами комунікативних професій. Вони не мають надлишку життєвої енергії, скромні, сором'язливі, схильні до замкнутості й концентрації на предметі професійної діяльності, що спричиняє емоційний дискомфорт;

- працівники, які відчувають постійний внутрішній конфлікт, пов'язаний із роботою;

- жінки, які переживають внутрішню суперечність між роботою і сім'єю, а також тиск у зв'язку з необхідністю

постійно доводити свої професійні можливості в умовах жорсткої конкуренції з чоловіками;

- фахівці, професійна діяльність яких проходить в умовах гострої нестабільності й хронічного страху втрати робочого місця, а також працівники, які на ринку праці займають позицію зовнішніх консультантів, вимушених самостійно шукати собі клієнтів.

У психолого-педагогічній науковій літературі існує три *підходи* щодо пояснення *появи синдрому професійного вигорання*:

- індивідуально-психологічний: невідповідність між високими очікуваннями окремих осіб щодо роботи та реальної дійсності;

- соціально-психологічний: причиною вигорання вважається специфіка самої праці, яка характеризується великою кількістю контактів у сфері «людина-людина»;

- організаційно-психологічний: причина вигорання пов'язується із проблемами особистості в організаційній структурі: недостатність автономії та підтримки, рольові конфлікти, неадекватний або недостатній зворотній зв'язок із керівництвом щодо окремого працівника та інші.

Синтезуючи загальновідомі наукові підходи, вважаємо, що професійне вигорання – це синдром емоційного, розумового і фізичного виснаження через тривале емоційне навантаження. Його негативними проявами є депресивні стани, почуття втоми, спустошеність, негативна професійна установка, небажання передбачати позитивні результати у власному житті та професії.

Саме редукування персональних досягнень є проявом зниження відчуття компетентності в роботі, незадоволеності собою, зменшення цінності своєї діяльності, негативного самосприйняття в професійному плані.

2. Стадії професійного вигорання

Передумовою професійного вигорання часто є стрес.

Прояви трьох фаз стресу:

1) Стадія тривоги (найперша стадія, що виникає з появою подразника, що викликає стрес): напруження м'язів, часте серцебиття чи затримка дихання, потовиділення; холод/свербіж/поколювання; збудження, почервоніння, тремтіння.

2) Стадія опору (настає у випадку, якщо стрес-фактор продовжує діяти): тривога, напруження, головний біль, сухість/біль в горлі, часте сечовипускання, гіперактивність, поспіх, бурчання, плач.

3) Стадія виснаження (якщо подразник продовжує діяти, то відбувається зменшення можливостей протистояння стресові, тому що виснажуються резерви людини): зациклення, порушення сну, апатія/втома/нудьга, біль напруги, язва, сип, розлади шлунку, часті простуди, ослаблена увага, залежності, надмірне занепокоєння, втрата почуття гумору, ізоляція.

Професійне вигорання як динамічний процес має ряд стадій, а саме:

- на першій стадії, яка носить упереджувальний характер, професіонал демонструє надмірну активність, обмеження соціальних контактів і відмову від потреб, які не пов'язані з роботою. Усе це поступово виснажує його емоційні та енергетичні ресурси;

- на другій стадії відбувається зниження рівня власного залучення до професійної діяльності. Колеги і здобувачі сприймаються в негативному ракурсі, превалюють стереотипні, безособові цинічні оцінки, небажання виконувати свої обов'язки і незадоволеність роботою;

- третя стадія характеризується гострими емоційними реакціями з переважанням депресивних і агресивних станів,

які супроводжуються страхами, перепадами настрою, апатією, почуттям провини, зниженням самооцінки, а також відсутністю толерантності, підвищеною конфліктністю тощо;

- на четвертій стадії проявляється деструктивна поведінка, що відображується в інтелектуальній, мотиваційній та емоційній сферах і виражається у зниженні концентрації уваги, ригідності мислення, нездатності виконувати складні завдання, відсутності ініціативи і зниженні ефективності діяльності, байдужості та уникненні неформальних контактів, самотності;

- на п'ятій стадії виникають психосоматичні реакції, такі як безсоння, серцево-судинні розлади, головні болі, розлади травлення, залежність від психостимулювальних речовин. Заклучна фаза характеризується тотальним розчаруванням і сформованістю негативної життєвої установки, що проявляється в екзистенційному відчаї, почутті безпомічності, утраті сенсу життя.

3. Чинники професійного вигорання вчителя початкових класів

Професійне вигорання вчителя початкових класів може бути зумовлене об'єктивними та суб'єктивними чинниками.

Об'єктивними чинниками є такі:

- соціально-економічні перетворення в Україні, які впливають на матеріальну стабільність членів суспільства, психологічний стан та професійне благополуччя;

- ризик втрати місця роботи через брак коштів, пов'язаний із низьким (відсутнім) фінансуванням;

- незабезпечення працівника повною робочою ставкою при його бажанні працювати повноцінно та якісно;

- перенавантаження педагога робочими завданнями за відсутності заохочення та відповідної оплати праці та ін.

До суб'єктивних чинників віднесемо такі:

- недостатня мотивованість чи несформованість ціннісного ставлення до професійної діяльності;
- деякі особистісні характеристики: тривожність, інтровертованість, перфекціонізм, трудоголізм, презентаїзм тощо;
- неадекватність професійних очікувань, самооцінки та ін.

Дослідники (Б. Перлман (B. Perlman), Е. Хартман (E. Hartman) та ін.) виокремлюють три групи факторів, що здійснюють вплив на розвиток синдрому вигорання: рольовий (рольова невизначеність), організаційний (зміст діяльності, який важко вимірюється) і особистісний (незадоволеність професійним зростанням).

Рольові чинники можуть бути пов'язані із незадоволенням нереалістичних очікувань фахівців, із недостатньою адаптованістю працівника у результаті осмислення професійних можливостей і обмежень.

Професійне вигорання можуть спричинити й *особистісні характеристики* фахівця (самооцінка, витривалість, локус-контроль, сором'язливість, схильність до перфекціонізму). Не сприяють професійній успішності: емоційна нестійкість, невисока самооцінка, низькі організаторські здібності, тенденція до уникнення складних ситуацій. Натомість значення для професійної успішності мають: мотивованість щодо професійної діяльності, самоаналіз, високий рівень рефлексивності, вміння саморегуляції, самоконтроль, прагнення до саморозвитку й професійного зростання, творче ставлення до виконання професійних завдань, високі комунікативні уміння, соціальна сміливість, радикалізм.

Організаційні фактори включають умови професійного середовища, зміст діяльності та соціально-психологічні умови роботи. Серед чинників професійного середовища, що сприяють професійному вигоранню, – надмірні

навантаження в діяльності, понаднормова робота. Щодо зовнішніх чинників професійного вигорання, то можна виділити чинники ролєві (відсутність чіткості в посадових обов'язках (додаткове навантаження або коло обов'язків надміру звужують); міжособистісні конфлікти та психологічна несумісність з окремими колегами; переживання внутрішнього протиріччя між бажанням бути хорошим сім'янином та успішним фахівцем («або сім'я, або робота»)) та власне організаційні (незручне робоче місце; відсутність умов для ефективної роботи та відпочинку; авторитарний стиль керівництва; відсутність можливості проявляти ініціативу; низький соціальний статус професії, ненормований робочий день). Зменшити рівень вигорання до певної міри можуть перерви в роботі, які, однак, мають тимчасовий ефект. Щодо змісту діяльності, то до цих чинників дослідники відносять кількість суб'єктів взаємодії, частоту взаємодії з ними, глибину контактів у спілкуванні.

Діагностичний інструментарій щодо виявлення симптомів професійного вигорання широко представлений у психолого-педагогічній літературі. Назвемо деякі з методик, які можна використати для діагностування цієї проблеми: «Діагностика рівня емоційного вигорання», «Синдром вигорання в професіях системи «людина-людина»», «Оцінка власного потенціалу «вигорання» (Дж. Гібсон), «Дослідження синдрому «вигорання» (Дж. Грінберг), «Тест на професійний стрес»; авторський опитувальник для виявлення чинників, які утруднюють педагогічну діяльність викладачів ЗВО (І.Фоменко); анкета для з'ясування організаційних факторів педагогічної діяльності (І. Фоменко) та інші.

4. Шляхи подолання професійного вигорання

Нині праця педагога знаходиться у «групі ризику», характеризується напруженістю, підвищеною відповідальністю, наявністю широкого кола обов'язків, що зумовлює її хронічну стресогенність.

Також суттєвим стресогенним фактором виступає понаднормова методична, наукова та організаційна робота, що призводить до фізичного та психічного виснаження. Зазначимо, що в кінці навчального року у освітян збільшуються показники перенасичення діяльністю, стресу, знижуються показники гедонічних відчуттів, фізичного здоров'я та ін. Отже, безліч стресогенів, які безперервно впливають на особистість та негативно діють на професійну діяльність педагога, формують синдром професійного вигорання.

Для того щоб уникнути такої негативної динаміки і зберегти здоров'я та високий рівень працездатності, педагогу бажано здійснювати профілактику «емоційного та професійного вигорання» застосовуючи, зокрема, комплексний підхід, який базується на теоретичних дослідженнях сучасних учених. У комплексному підході ми вбачаємо корекцію психічного, фізичного та духовного здоров'я педагога.

I. Рекомендації для корекції фізичної складової.

- Найпростіший універсальний спосіб відновлення особистості та першочергова потреба людського організму – налагоджений режим сну (8 год.). Адже, постійний дефіцит повноцінного сну, через надмірне перенавантаження педагога, призводить до негативних звичок-надбань та стимулює розвиток «професійного вигорання».

- Режим харчування відповідно до біологічного ритму та режиму педагога. Збалансована та корисна їжа це запорука не тільки фізичного, але й емоційного здоров'я

фахівця (бажано вживати корисні антистресові продукти з великим вмістом магнію та вітаміну Е).

- Фізичне навантаження, а саме: заняття спортом, ранкова гімнастика, йога, фітнес, танці та ін.; масаж – сприятиме максимально швидкому відновленню сил та дозволить зняти напруження всього організму.

- Ароматерапія – метод терапії із застосуванням ефірних олій, які вводяться в організм через дихальні шляхи (вдиханням, інгаляцією) і через шкіру (масаж, компрес та ін.). Даний метод здійснює корисний вплив на людський організм (запахи цитрусових, бергамоту, прянощів позитивно діють на нервову систему, з'являється відчуття припливу сил).

- Дихальні вправи (дихальна гімнастика, бодіфлекс та ін.) тонізують нервову й судинну системи, посилюють кровообіг, сприяють формуванню здатності до концентрації, усувають психоемоційні стреси та їх наслідки.

II. Рекомендації для корекції психічної складової.

- Арт-терапія – вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. Особливе місце слід віддати ізотерапії «лікування кольором». Використання зелених та синіх кольорів сприяє заспокоєнню, червоних та жовтих, якщо є потреба в поновленні енергії. Музикотерапія, також, сприяє гармонізації психоемоційного стану та допомагає звільнитися від негативних емоцій.

- Ведення щоденника із самоаналізом. Записи доречно робити як позитивних, так і негативних змін та реакцій на ті чи інші події.

- Тайм-менеджмент полягає у плануванні та корекції графіку діяльності на тиждень. Дана методика допоможе педагогу правильно розподіляти час на роботу та відпочинок, не упускаючи нічого.

- Позитивна психологія базується на позитивному конструктивному мисленні особистості, уникненні використання негативних кліше, задля успішного досягнення чітко визначених продуктивних цілей.

III. Рекомендації для корекції духовної складової.

- Молитва (віра, відвідування храму, читання духовних книг).

- Спілкування з сім'єю, друзями, природою, тваринами (навколишнє середовище завжди сприяє відновленню сил та енергії).

- Різноманітні подорожі збагачують та урізноманітнюють життя. Бажано поєднувати подорож з відвідуванням цікавої наукової конференції, для розширення наукового світогляду та розширення комунікаційних платформ.

Отже, явище професійного вигорання має деструктивний характер і здійснює руйнівний вплив не лише на професійну діяльність вчителя, але й на його особистість. Професійна діяльність педагога потребує постійного саморозвитку, удосконалення своїх навичок та вмінь, концентрації уваги, соматичного і психічного здоров'я, потужних резервів самовпорядкування тощо.

Таким чином, своєчасно здійснена профілактична робота з метою попередження професійної деформації вчителя початкових класів, стабілізації його психоемоційного стану та підвищення рівня стресостійкості, сприятиме якісному виконанню професійних обов'язків фахівця.

Запитання для самоконтролю:

1. Чому проблема професійного вигорання набуває масового поширення?

2. Дайте визначення, що таке «вигорання».

3. Які є види вигорання?

4. Проаналізуйте ознаки, якими характеризується кожна стадія вигорання.

5. Обґрунтуйте об'єктивні та суб'єктивні чинники професійного вигорання вчителя початкових класів.

6. Охарактеризуйте рольові, організаційні та особистісні чинники професійного вигорання.

7. Які чинники можуть стати причиною вашого професійного вигорання?

Тема: Самоорганізація у професійній діяльності вчителя початкових класів

План:

1. Самоорганізація діяльності як основа професійної ефективності педагога

2. Види самоорганізації педагога у професійній діяльності

3. Структура процесу самоорганізації у професійній педагогічній діяльності та її психологічні механізми

*Людину, яка не може витратити
понад 16 годин на добу
особисто на себе, слід називати рабом.
Ніцше*

1. Самоорганізація діяльності як основа професійної ефективності педагога

На ефективність праці вчителя впливає низка чинників: рівень розвитку пізнавальних можливостей (увага, мислення, пам'ять, уява тощо), рівень розвитку здібностей, характер мотивації, ступінь прояву вольових зусиль, професійна спрямованість та інше. Разом з тим, вказані особистісні

характеристики найбільш оптимально проявляються за умови доцільної *самоорганізації* педагога у професійній діяльності.

Самоорганізація – це багаторівневий процес самодіяльності особистості, який передбачає послідовну зміну спрямованих внутрішніх самопроцесів, поетапність цілеспрямованих дій особистості, спрямованих на зміну зовнішнього середовища в інтересах суб'єкта діяльності. Самоорганізація є способом організації життєдіяльності особистості, змістові та процесуальні властивості якого мають унікальні характеристики, що визначаються індивідуальними особливостями суб'єкта самоорганізації.

Успіх діяльності колективу часто пов'язують з організацією праці кожного його члена. *Організаційні принципи* діяльності людини, які є важливими й в організації праці педагога:

- знання функцій діяльності, знання виконуваної справи;
- дотримання на робочому місці дисципліни;
- вироблення прийомів самодисципліни;
- прояв рефлексивних умінь: критичне самооцінювання, аналіз своїх переваг та недоліків у контексті виконання діяльності;
- ціннісне ставлення до роботи;
- здатність планувати/розподіляти час;
- раціональна організація робочого місця;
- здійснення самоконтролю та самообліку праці.

Самоорганізація у професійній педагогічній діяльності – «це свідомо діяльність особистості педагога, спонукувана й спрямована цілями та цінностями самокерування, організації, самовдосконалення у професійній діяльності та збереження професійного здоров'я, здійснювана системою інтелектуальних, мотиваційних, вольових дій і спрямована на вирішення завдань раціональної організації праці та ефективного виконання професійно-педагогічних завдань».

Самоорганізація особистості вчителя початкових класів – це динамічний стан індивіда, який здатний мобілізувати власний особистісний ресурс та гнучко адаптуватися до зміни змісту й умов професійної педагогічної діяльності, а також усвідомлює необхідність неперервної самоосвіти та спроможний підтримувати свій професійно-творчий і соціальний потенціал.

Головна *мета самоорганізації* педагога – раціональна організація, оптимізація та максимальне використання особистих можливостей і відповідних ресурсів для свідомого керування власною особистістю й діяльністю, спрямованих на досягнення бажаних результатів та подолання несприятливих зовнішніх обставин і факторів за умови збереження особистісно-професійної ефективності.

Сформовані уміння самоорганізації діяльності надають можливість раціонально використовувати свій час, свідомо керувати життєвими процесами, вміти відокремлювати головне і другорядне, долати життєві негаразди, сприяють підвищенню результатів праці, мотивації, досягненню професійних і життєвих цілей, зростанню кваліфікації, зменшенню затрат часу, зниженню стресу.

Самоорганізація у професійній діяльності педагога реалізує такі функції:

- *контекстуально-адаптивна* – забезпечує адаптацію особистості до умов педагогічної праці, виробничих завдань, у тому числі й непередбачуваних;

- *рефлексивно-аналітична* – забезпечує аналіз та оцінку професійної ситуації, визначення проблемних завдань, усвідомлення особистісних можливостей та наявних ресурсів для розв'язання завдання;

- *мобілізаційно-стимуляційна* – сприяє активізації внутрішніх ресурсів, потенціалу особистості для вирішення поставлених завдань за умови мінімізації стресу,

збереження енергетичних ресурсів організму та працездатності;

- *конструктивно-проектувальна* – постановка цілей діяльності та планування шляхів їх досягнення;

- *організаційно-процесуальна* – застосування чітких цілеспрямованих дій, обґрунтований вибір оптимального рішення із можливих варіантів дій;

- *координаційно-впорядкувальна* – полягає в регуляції, узгодженні дій включених у діяльність суб'єктів та приведення до стану урівноваженості, відносної стабільності професійної діяльності як складної системи.

Сутнісними ознаками самоорганізації визначають співвіднесеність засвоєних знань зі ставленням особистості до себе і до оточуючих, регуляцію навчально-практичних дій, доцільність самовиявлення у навчально-практичній діяльності; оцінку, контроль, коректування майбутнього педагога як особистості й суб'єкта діяльності.

Самоорганізація особистості педагога виявляється у здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності у професії та швидкому реагуванні на зміну ситуації. Самоорганізація особистості вчителя початкових класів у професійній діяльності передбачає такі прояви:

- широту й багатогранність мислення, здатність переходити від одного виду діяльності до іншого;

- гнучкість поведінки та спонук особистості, які дозволяють їй регулювати свої дії в змінюваних умовах,

- варіативність дій як вибір альтернативних рішень із числа можливих;

- мобільність, оперативність – характеризує швидкість реагування на ситуацію, оперативну зміну стратегій чи способу дій;

- рефлексивність – здатність адекватно оцінювати свої результати та визначати нові перспективи;

- критичність – здатність обирати найбільш ефективну для вирішення педагогічної задачі технологію.

Ще в процесі навчання у закладі вищої освіти майбутньому педагогові слід сформувати потребу самовдосконалення, самокорекції й самоорганізації діяльності з урахуванням внутрішніх вимог – власних інтересів, потреб, бажань, прагнень, здібностей та можливостей, а також зовнішніх, які висуває до його особистості професія та суспільство.

Якості особистості можуть сприяти або протидіяти розв'язанню професійних завдань. Тому особливої актуальності набуває свідоме й емоційно позитивне ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності (формування позитивного образу педагога). Важливими шляхами професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів є навчально-професійна діяльність (оволодіння досягненнями наук), самоосвітня діяльність, самовиховна діяльність, розвиток професійної самосвідомості, результативність яких визначається умінням самоорганізації здобувачами визначених видів діяльності.

Самоорганізація у професійній педагогічній діяльності пов'язана з проявом вольових зусиль педагога, саморегуляцією, самоконтролем власних дій, самообмеженням. Контроль поведінки, дій людини – це одна із головних функцій свідомості, яка пов'язана з іншими особистісними функціями:

- критичністю як суб'єктною оцінкою внутрішніх самопочувань, станів, ставлень особистості тощо та зовнішніх обставин, подій;

- рефлексивністю як здатністю не лише пізнавати себе, але й виходити за межі свого «Я», усвідомлювати, аналізувати дії/події, які переживаються особистістю;

- колізійністю – спроможністю знаходити, ідентифікувати, аналізувати причини подій, ситуацій, встановлювати їх підґрунтя, визначати пріоритетність суперечностей відносно соціальних та особистісних цінностей;

- мотивуванням – здатністю встановлювати особистісний сенс ситуацій, подій, власної діяльності, взаємин з іншими, приймати обґрунтовані рішення на основі «емоційно-ціннісного і змістово-смыслового переживання соціального і пізнавального досвіду»;

- здатністю самозабезпечувати власне життя моральними цінностями, визначати пріоритети та встановлювати обмежувальні саморегулятори, щоб запобігти «переходу особистості до бездуховної мети і вчинків».

Зарубіжні дослідники М. Вудкок та Д. Френсис виокремлюють такі ключові *вміння та якості ефективної самоорганізації*:

- здатність до самокерування, раціонального використання своїх умінь, зусиль, енергії, часу, протистояння стресам;

- сформованість адекватних сучасній реальності особистісних цінностей;

- чіткість і реалістичність життєвих цілей (як в особистому плані, так і в професійному самовизначенні);

- прагнення до особистісного зростання, адекватного сприйняття нових можливостей і ситуацій;

- сформованість навичок ефективно приймати рішення і розв'язувати проблеми;

- творчі уміння, винахідливість, здатність генерувати й застосовувати нові ідеї.

Систему умінь самоорганізації майбутнього педагога як комплексу професійно-особистісних дій, що ґрунтуються на знаннях специфіки організаційної діяльності й виявляються через саморегуляцію, яка дозволяє ефективно здійснювати професійну діяльність, можна представити трьома блоками:

- уміння проєктувальні (планування своєї діяльності, орієнтування за часом, прогнозування наслідків своїх рішень, формування стратегій власного саморозвитку і самовдосконалення);

- уміння виконавські (самостійне прийняття рішень, покладання на себе відповідальності, конструктивне ведення ділового спілкування);

- уміння контрольно-оцінні (адекватне оцінювання результатів своєї діяльності, контроль власної діяльності).

Таким чином, самоорганізація вчителя у професійно-педагогічній діяльності ґрунтується на педагогічній рефлексії, професійних знаннях, самоуправлінні власною діяльністю й спрямована на професійне самовдосконалення педагога та забезпечення ефективності його професійної діяльності.

2.Види самоорганізації педагога у професійній діяльності

Варто відзначити, що особливими рисами самоорганізації особистості педагога в професійній діяльності (за інтегрованого, особистісно-діяльнісного, підходу) є свідомий, цілеспрямований вплив, наявність причинно-наслідкових зв'язків між керуючою підсистемою (педагог) і об'єктом впливу (власна особистість, професійна діяльність); якісна зміна об'єкта впливу;

здатність підтримувати визначений режим функціонування, зберігати рух за визначеною траєкторією.

Спрямовуючи самоорганізацію на узгодження між суб'єктом і об'єктом та усвідомлення об'єктом параметрів розвитку, можна забезпечити продуктивну виробничу діяльність людини у будь-якій сфері. Спрямована самоорганізація – це управлінська взаємодія, яка скеровує діяльність людини на самоорганізацію і саморозвиток у межах діа(полі)логічно узгодженої та усвідомленої людиною мети.

У процесі самоорганізації особистості у професійній діяльності виокремлюють такі характеристики:

- ситуативності (спонтанності, ситуація «тут і тепер»), для якої властиве ситуативне оперативне регулювання дій – мобілізація знань, зусиль, волі на вирішення конкретних завдань в обставинах, які виникають несподівано, неочікувано, саморегуляція, швидкість прийняття рішення. У такого роду ситуаціях суб'єкт виявляє високу активність, динамічність, реактивність;

- потенційності (відтермінованості дій, віддаленості в часі, тривалості) – ситуація самоорганізації набуває цілеспрямованого характеру, стратегії дій особистості формуються попередньо унаслідок цілеорієнтованої, спланованої, організованої діяльності.

Існуючі чи поява нових завдань професійної діяльності формують потреби особи. Спонукуваний потребами педагог повинен уміти самостійно орієнтуватися в ситуації, набувати нові знання, правильно ставити мету відповідно до об'єктивних законів та наявних обставин, які визначають реальність та досяжність мети, відповідно до ситуації, мети, умов визначати конкретні способи і засоби дій, у процесі

дій відпрацьовувати, удосконалювати їх і, нарешті, досягати мети.

Ситуації самоорганізації можна класифікувати за різними критеріями:

- за спрямованістю дії на об'єкт/суб'єкт:

особистісна самоорганізація – свідома діяльність особистості, спрямована на організацію та управління собою задля досягнення поставлених цілей;

професійна самоорганізація – процес раціональної організації та вирішення завдань і функцій професійної діяльності;

- за предметом/контекстами діяльності:

когнітивно-змістова – організація пізнавальної діяльності задля виконання функцій професійної діяльності;

соціально-комунікативна – організація власної особистості та процесу міжособистісної взаємодії, спілкування, контактів;

функціонально-професійна (контекстно-професійна) – організація змісту та засобів виконання функцій професійної діяльності;

просторово-часова – упорядкування та розподіл ресурсів часу і місця із застосуванням технологій тайм-менеджменту;

- за цілями діяльності:

стратегічна, або творча – самостійна постановка завдань професійної діяльності та їх розв'язання (наприклад, завдання професійного самовдосконалення, саморозвитку);

тактична – здатність особистості фахівця успішно використовувати усю сукупність наявних засобів та способів діяльності для вирішення завдань професійної діяльності в змінюваних умовах;

оперативна, або ситуативна – щоденно застосовується для розв'язання окремих завдань (ситуації можуть виникати неочікувано, але потребують швидкого реагування педагога).

Подаючи самоорганізацію як один із компонентів професійно-особистісного саморозвитку особистості здобувача освіти, педагога, дослідники вказують на свідомий характер цього явища: особистість усвідомлює внутрішню мету діяльності, здійснюється взаємоузгодження та саморегуляція різних компонентів особистості як системи, відбувається усвідомлення, облік і вироблення ставлення до зовнішніх цілей і впливів, у результаті чого вони можуть набутися або не набутися внутрішньої значущості для особистості, а також здійснюється вибір особистістю подальшої поведінки, з огляду на ступінь важливості для неї внутрішніх і зовнішніх цілей, вибір ступеня активності та відповідних практичних дій для реалізації цих цілей.

3. Структура процесу самоорганізації у професійній педагогічній діяльності та її психологічні механізми.

Самоорганізація є багатокомпонентним утворенням, в якому дослідники виділяють ряд складників, а саме: *функціональні компоненти* (цілевизначення; аналіз ситуації; рефлексія; планування; самоконтроль; корекція); *особистісний компонент* (вольові зусилля).

Осмислюючи місце самоорганізації серед інших самопроцесів, дослідники пов'язують її із самоаналізом, самооцінкою, самовизначенням, саморефлексією, самоконтролем, що виступають механізмами процесу самоорганізації.

На основі структурних компонентів можемо визначити етапи процесу самоорганізації та внутрішні/психологічні механізми, які їх супроводжують.

Процес самоорганізації вміщує такі етапи:

- аналіз ситуації, виявлення суперечностей та виділення проблеми;
- визначення стратегії дій і постановка мети;
- розробка плану дій і пошуку ресурсів;
- організація та здійснення запланованої дії;
- підведення підсумків та аналіз ефективності діяльності.

Дію кожного з етапів самоорганізації забезпечують самопроцеси як механізми внутрішньої психологічної діяльності, зокрема: самоаналіз, самодіагностика, самопізнання; самопрогнозування, самопланування, самомотивація; самопроєктування, самоконструювання, самомоделювання; самодіяльність, самореалізація, самоздійснення, саморозкриття; самоконтроль, саморегуляція, самоуправління; саморефлексія, самооцінка, самокорекція.

Рефлексія наукових джерел дозволяє визначити алгоритм самоорганізації педагога у професійній діяльності:

- постановка мети – аналіз та формування особистих та професійних цілей, встановлення напрямів дій та ризиків, які можуть виникнути у процесі досягнення цілей та вибору альтернативних способів їх вирішення;
- планування – розроблення плану дій з досягнення цілей, аналіз ресурсів та обґрунтування ефективності можливих шляхів своєї діяльності;
- прийняття рішення, ієрархізація справ за принципом пріоритетності;
- організація діяльності – власне діяльність з досягнення цілі, розподіл дій, самоуправління власним саморозвитком;
- здійснення самоконтролю;

- рефлексія та оцінка діяльності.

Отже, способами самоорганізації є чітке визначення цілей діяльності; планування повсякденної діяльності, самомотивація, регулярне впорядкування робочої зони, дотримання режиму та розпорядку дня, облік та раціональне використання часу, раціоналізація професійної діяльності з допомогою органайзерів, щоденників, портфоліо, картотек тощо, делегування повноважень та інші.

Визначимо кілька прийомів самоорганізації діяльності:

- *Прийом «Інтенсив як спосіб життєдіяльності»:* використовується для виконання конкретних завдань: наприклад, прибрати на робочому столі; систематизувати документацію; розробити план консультації; скласти план дня на завтра; укласти завдання для мікрогруп тощо. Виконання таких завдань не варто «розтягувати на увесь день», краще чітко домовитися із собою про кількість відведеного часу на їх виконання (наприклад, 15 хв. на упорядкування документації; 15 хв. на прибирання; 15 хв. на розробку плану дня тощо і намагатися вкластися). Варто також чергувати інтелектуальну працю із фізичною – виконавши ці завдання своєчасно, можливо вивільнити час.

- *Прийом «Сформуї звичку»:* вважається, що звичка формується за 21 день, і якщо самоорганізовування на виконання якоїсь дії спочатку потребує щоденних зусиль, то перетворивши їх у звичку, людина формує потребу: наприклад, виконувати щодня фіззарядку; здійснювати рефлексію щоденних подій; складати план завдань на завтра і т.п.

- *Метод Ейзенхауера.* Дана концепція втілена на основі історії 34-го президента США – Дуайта Д.Ейзенхауера. Він завжди говорив: «У мене є два типи проблем: термінові та важливі. Термінові не завжди важливі, а важливі не завжди

термінові». Це допомагало президенту впорядкувати щоденні робочі графіки та дозволяло використовувати час більш ефективно.

Тому, якщо ви щоразу тривожитеся, що не встигаєте вчасно перевірити домашні роботи учнів та підготуватися до занять наступного дня – запитайте себе: що важливіше та терміновіше, а що навпаки може зачекати?



Застосування стратегій та методів самоорганізації має такі позитивні наслідки для особистості фахівця: виконання роботи з оптимальними затратами сил та енергії; краща організація праці; вищі результати праці; менше стресів; отримання задоволення від праці; менше помилок під час виконання своїх функцій; досягнення професійних і життєвих цілей коротшим шляхом; збереження власного часу.

Про важливість самоорганізації діяльності наголошував у своїх працях В. Сухомлинський, який, зокрема вважав, що щоденне читання, встановлення пріоритетів, вибірковість у справах, ведення щоденників тощо створює резерв часу й сприяє збереженню здоров'я педагога. У працях «Як виховувати самодисципліну в розумовій праці» та «Листах до сина» педагог надає рекомендації щодо розподілу часу та ефективної організації праці:

- важливим є щоденне читання, в жодному разі не відкладаючи цієї справи на наступний день, оскільки «те, що упустив сьогодні, ніколи не компенсуєш завтра»;

- раціональне конспектування прочитаного чи почутого під час лекції «вчить мислити й перевіряти самого себе», запобігає цілодобовому сидінню над конспектом;

- розподіл і планування розумової праці та відпочинку є внутрішнім стимулом, «задає тон усьому робочому дню» (слід використовувати для найскладнішої розумової праці півтори вранішніх години);

- в основу організації розумової праці має покладатися розуміння «співвідношення головного і другорядного»: головне потрібно виконувати щодня;

- необхідно формувати у себе уміння створювати внутрішні стимули для себе: «умій зосередитися на тонкощах теорії ... такою мірою, щоб *треба* поступово перетворювалося на *хочу*»;

- доцільно окреслювати коло читання, виключати з нього те, що порушує режим праці;

- слід керуватися вибірковістю, обираючи справи;

- не варто витрачати час на дрібниці («пусте базікання», «пусте проведення часу», «просиджування без діла»); спілкування з друзями, колегами потрібно «зробити джерелом свого духовного збагачення»;

- використовувати чітку систему записів (ведення записників), щоб полегшити розумову працю й створити резерв часу;

- відбирати раціональні способи та прийоми для кожного виду діяльності, уникати трафарету та шаблону;

- зважено обирати місця для розумової праці: вона має бути зосередженою;

- не відкладати роботу, яку потрібно виконати сьогодні, на потім;

- не переставати щоденно працювати розумово, оскільки розумова праця є джерелом збагачення розумовими цінностями і одним із джерел часу.

Отже, самоорганізація потребує активізації внутрішніх ресурсів особистості, спонукальних мотиваційних дій, мобілізації вольових зусиль, сформованої навички подолання своєї нерішучості, страху, схильності до лінощів тощо. Разом з тим, сформованість належного рівня самоорганізації особистості педагога – це прояв такої стратегії дій, за якої діяльність відбувається природно, чітко, легко, без самоспонування чи самопримушення.

Питання для підготовки до підсумкового контролю

1. Розкрийте значущість феномена «сталого розвитку».
2. Обґрунтуйте глобальні цілі сталого розвитку.
3. Висвітліть роль освіти для сталого розвитку.
4. Охарактеризуйте сутність та етапи становлення компетентнісного підходу в освіті.
5. Висвітліть чинники реалізації компетентнісного підходу в освіті.
6. Схарактеризуйте загальні та спеціальні компетентності підготовки магістра з початкової освіти.
7. Розкрийте особливості компетентнісного підходу у освіті.
8. Розкрийте зміст понять «компетенція», «компетентність».
9. Охарактеризуйте проєкт Тьюнінг: інструментальні, особистісні та системні компетентності.
10. Опишіть основні характеристики професійної компетентності педагога.
11. Розробіть професіограму вчителя початкових класів.
12. Розкрийте структуру професійної компетентності вчителя початкових класів.
13. Схарактеризуйте значущість особистісного компонента професійної компетентності педагога.
14. Розкрийте роль рефлексії у професійній діяльності вчителя початкових класів.
15. Проаналізуйте мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності педагога.

16. Схарактеризуйте когнітивний та діяльнісний компоненти професійної компетентності.
17. Обґрунтуйте необхідність формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.
18. Охарактеризуйте акмеологічний підхід в освіті.
19. Виокремте особливості педагогічної акмеології.
20. Проаналізуйте сутність та причини професійного вигорання педагога.
21. Дослідіть чинники професійного вигорання вчителя початкових класів (об'єктивні, суб'єктивні; рольові, організаційні, особистісні).
22. Опишіть шляхи подолання професійного вигорання.
23. Охарактеризуйте сутність самоорганізації у професійній діяльності вчителя початкових класів.
24. Розкрийте види самоорганізації викладача у професійній діяльності.
25. Розробіть структуру процесу самоорганізації у професійній педагогічній діяльності.
26. Опишіть прийоми та рекомендації ефективної організації праці.
27. Розробіть модель професійної компетентності вчителя початкових класів.
28. Розкрийте шляхи формування стресостійкості педагога.
29. Охарактеризуйте структурні компоненти професійної компетентності вчителя початкової школи.
30. Запропонуйте прийоми ефективного формування професійної компетентності вчителя початкових класів.

Список використаних джерел:

1. 17 цілей сталого розвитку. Критерії та принципи. URL: <https://sdgs.un.org/ru/goals>
2. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competence for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
3. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg. 1997. С. 8–17.*
4. Quality education and competencies for life. *Workshop 3. Background Paper. 2004. p. 6.*
5. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education. 1985. Vol 36. № 2. P.5.*
6. Spektor, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – p. 1.
7. Андрущенко В. Особистість учителя як предмет філософсько-педагогічної рефлексії. *Вища освіта України. 2007. № 2. С. 5-12.*
8. Балуба І., Венгловська О., Новик І., Стягунова О. Застосування професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : методичні рекомендації. Київ : УІПО, 2024. 54 с. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpgclefindmkaj/https://ui.ed.org.ua/wp-content/uploads/2024/11/uied-methodical-recommendations-21.11.2024.pdf>

9. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 252 с.

10. Бех І. Д. Комунікативна компетентність педагога в оптимізації виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб наук. пр. Київ, 2002. Кн.1. С. 6-11.

11. Боляк Т.М. Професійна компетентність учителя початкової школи як умова успішного навчання у новій українській школі (НУШ). *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 2021. Випуск 79. Том 1. С. 57-61.

12. Бондар Т. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. №7 (41). С. 153–162

13. Бочарникова Т. Ф. Квазіпрофесійна діяльність як чинник успішного формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [ред. кол. Т. І. Сущенко (гол. ред.) та інші]. Запоріжжя, 2014. Вип. 34 (87). С. 80-84.

14. Вальд Б. Сталий розвиток: що це, чому це важливо та до чого тут Україна? URL: <https://ucap.io/en/stalyj-rozvytok-shho-cze-chomu-cze-vazhlyvo-ta-do-chogo-tut-ukrayina/>

15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

16. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. : В. Г. Кременя; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабина. Тернопіль: навч. кн. Богдан, 2004. 384 с.

17. Вітченко А.О., Вітченко А.Ю. Проектування професіограми викладача вищої школи в умовах неперервної педагогічної освіти. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2017. № (55), С. 174–180.

18. Глобальні цілі сталого розвитку 2030. URL: <chrome-extension://efaidnbnmnncbjpcglclefindmkaj/https://www.ecolabel.org.ua/images/page/globalni-tsili-stalogo-rozvytku.pdf>

19. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: ЦНЛ, 2005. 223 с.

20. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

21. Довга Т. Компетентність особистості в часі як засіб формування професійного іміджу. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наукових праць ПНПУ ім. В.Г. Короленка. Вип. 7. Полтава, 2010. С.141-145.

22. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є Антонова. Житомир : ЖДПУ ім. І. Франка, 2003. 192 с.

23. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

24. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.

25. Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель : вимір часу : навч.-метод. посіб. для вчителів та студ. вищ. пед. навч. закладів. Київ: ВД «Букрек», 2008. 288 с.

26. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення 1.01.2018 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

27. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-УІІІ. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

28. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта* : проблеми, пошуки, перспективи / [за ред. І. А. Зязюна]. Київ Віпол, 2000. С. 11–57.

29. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 173 с.

30. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 295 с.

31. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

32. Коренева І. М. Орієнтири впровадження освіти для сталого розвитку у вищу педагогічну освіту: сутність та принципи сталого розвитку. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2018. Вип. 2 (109). С. 65–70.

33. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко : навч. посіб. Харків : ХАІ, 2011. 41 с.

34. Кузенко О., Мацук Л. Професіограма майбутнього вчителя початкових класів у руслі впровадження концепції Нової української школи. *Освітній простір України*. Р. Теорія навчання. 2018. № 13. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/3444>.

35. Кузнецов М.А., Грицук О.В. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки: [моногографія]. Харків: ХНПУ, 2011. 206 с.

36. Левківський М. В. Відповідальність у структурі компетентності майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І.Франка*. 2003. № 13. С. 9-12.

37. Литвиненко С. А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя. Одеса: СВД Черкасов М.П.; Рівне : РДГУ, 2004. 302 с.

38. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 16-21.

39. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів ЄС. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 131-142.

40. Мачинська Н.І. Акмеологічні аспекти розвитку особистості педагога. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/010036g0-1eea.docx.html>

41. Мирончук Н. М. Основи самоорганізації у професійній діяльності: навчально-методичний посібник. Житомир: Житомирський державний університет ім. І.Франка, 2020. 133 с.

42. Мирончук Н.М. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи: зб. наук.-метод. праць / за ред. О.А. Дубасенюк*. Житомир: Вид-во Євенок О.О., 2017. С. 62-67.

43. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://mon.gov.ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy?&type=all&tag=natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>

44. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «ВД «Плеяди», 2011. 100 с.

45. Ничкало Н. Г. Підготовка педагогів для сучасної професійної школи : полікультурний аспект, нові завдання й напрямки досліджень. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. Криворіз. держ. пед. ун-ту. Кривий ріг. 2004. С. 26-33.

46. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах інформаційно-освітнього простору. Навчально-методичний посібник. Черкаси. ОПОПП, 2012. 54 с.

47. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку педагога в умовах освітньо-інформаційного простору. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип.13. С. 107-112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_13_22

48. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Освіта.UA*, 2007. URL: <http://www.osvita.ua/school/theory/381/>.

49. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» Рівненського державного гуманітарного університету. 2024. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/2024/op_2024_mag_013_po.pdf

50. Павлютенков Є.М. Модельовання в системі освіти (у схемах і таблицях) Харків: Вид. група «Основа», 2008. 128 с. (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 7 (67)).

51. Перець О. Проблема компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 93-96.

52. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: посібник / О. І. Пометун та ін. Київ: Педагогічна думка, 2015. 120 с.

53. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65-69.

54. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>

55. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. Київ: Вища шк., 2000. 380 с.

56. Професійний стандарт вчителя загальної середньої освіти. URL: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_](https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_)

57. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / авт. кол. : О. А. Дубасенюк, О. Є. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 395 с.

58. Равен Джон. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация; пер. с англ. Litres, 2022 р.

59. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. Харків: вид. група «Основа», 2006. 128 с.

60. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Основа, 2005. 94 с. (Б-ка журналу «Управління школою»; Вип. 8 (32)).

61. Руда М.В., Мазурик М.М. Співпраця України та ЄС у сфері сталого розвитку: огляд перспектив. *Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку*. 2021. № 3 (1). С. 204-211.

62. Савчук Л. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Нова*

педагогічна думка. 2010. № 1. С. 98–101.

63. Садова І.І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2016. № 6 (137). С. 31–35.

64. Семиченко В. Педагогічна професія і людина : проблеми вибору та надбання. *Післядипломна освіта в Україні*. 2004. № 1. С. 56-59.

65. Синьчук О.М., Третяк О.М., Сорочинська Т.А. Формування особистісно-професійного іміджу сучасного педагога засобами інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Перспективи та інновації науки*. № 1(47) 2025. С. 1046-1059.

66. Сипченко О.М., Банченко С.С. Професійне вигорання викладачів ЗВО як психологічна проблема. *Молодий вчений*. 2018. № 10.1 (62.1). С. 106-109.

67. Січко І. О. Підготовка майбутнього вчителя до реалізації ідей освіти для сталого розвитку у початковій школі. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 290–296.

68. Складові концепції сталого розвитку. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/11_2019/57.pdf

69. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінолог. словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.

70. Соф'янц Е. Зміст та структура професійної компетентності педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2004. № 1. С. 64-69.

71. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>

72. Стратегія сталого розвитку. URL: http://dglb.nubip.edu.ua/bitstream/123456789/5822/1/Bogolubov_Strategij%20stalogo%20rozvutku.pdf

73. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 20 с.

74. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 298 с.

75. Третяк О., Міщень О. Педагогічна рефлексія у контексті професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. / упоряд. О. Б. Петренко; ред. кол.: Н. М. Коляда, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2020. Вип. 11. Т.1. С. 144-152.

76. Третяк О.М. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів. *Освіта в умовах реформування: теорія і практика*: монографія / за наук. ред. Р.Л.Сойчук. Рівне: О.Зень, 2023. С. 223-272.

77. Третяк О.М. Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи: навчально-педагогічний тренінг (для студентів напряму підготовки «Початкова освіта»): Навчально-метод. видання. Рівне : РДГУ, 2014. 96 с.

78. Учительський апгрейд: самооцінювання професійної діяльності: збірник діагностичних матеріалів / [Ю. Борисенко, О. Венгловська, Г. Гладкова, І. Новик, О.Стягунова, О.Федоренко]; за заг. ред. І. Новик. Київ : УІРО, 2024. 102 с. URL:<https://uied.org.ua/uchytelskyj-apgrejd-samooczynyuvannya-profesijnoyi-diyalnosti/>

79. Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.

80. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. наук. посіб. / під заг. ред. проф. С. І. Якименко. Київ: ВД «Слово», 2011. 464 с.

81. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 36 с.

82. Чайковська Г.Б. (2022). Формування компетентностей сталого розвитку в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. № 1. С. 72–80. URL: <https://doi.org/10.25128/24153605.22.1.9>

83. Чайковська Г. Інтеграція освіти для сталого розвитку у закладі вищої освіти: проблеми та перспективи. *Social Work and Education*, 2023. Vol. 10, No. 1. pp. 123-133.

84. Чайковська Г. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2020. №1 (46). С. 138–142. URL: <https://doi.org/10.24144/25240609.2020.46.138-142>

85. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : наук.-метод. журн. 2012. № 2. С. 15–21.

86. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2019. 264 с.

ЗМІСТ

Передмова.....	3
Програма навчальної дисципліни.....	4
Тема 1. Освіта для сталого розвитку.....	8
Тема 2. Компетентнісний підхід в освіті.....	31
Тема 3. Структура професійної компетентності вчителя початкових класів.....	54
Тема 4. Професіограма вчителя початкових класів.....	74
Тема 5: Акмеологічні засади підготовки сучасного педагога.....	90
Тема 6: Професійне вигорання педагога.....	103
Тема 7: Самоорганізація у професійній діяльності вчителя початкових класів.....	117
Питання для підготовки до підсумкового контролю.....	132
Список використаних джерел.....	134

Навчальний посібник

**Професійна компетентність вчителя початкових
класів**

для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої
освіти спеціальності 013 Початкова освіта

Автор-укладач:
Третяк Оксана Миколаївна

Рівненський державний гуманітарний університет
33028, м. Рівне, вул. С.Бандери, 12

