

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ШУТОВ ДМИТРО ОЛЕКСАНДРОВИЧ

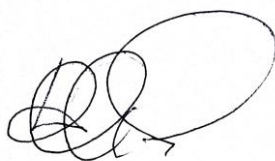
УДК [373.5.091.12.011.3-051:93/94]:005.963

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ
ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ**

01 Освіта/Педагогіка
015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



Д.О. Шутов
(ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:
Лебідь Ольга Валеріївна,
доктор педагогічних наук, професор

Дніпро – 2024

АНОТАЦІЯ

Шутов Д.О. Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля». Дніпро, 2024.

У дисертаційній роботі подано теоретичне обґрунтування й запропоновано практичне розв'язання наукової проблеми розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, що знайшло відображення в науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

Здійснено аналіз та уточнення базових понять: «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителя», «професія «вчитель історії»», «професійна компетентність вчителя історії», «профільна школа», «вчитель профільної школи», «розвиток», «розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи».

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та контент-аналізу уточнено та науково обґрунтовано базові поняття дослідження: компетентність як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності та готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання й соціалізації; професійну компетентність як інтегративну якість особистості, яка виявляється у здатності здійснювати професійну діяльність, що визначається вимогами посади, засновану на фундаментальній професійній освіті; професійну компетентність вчителя як інтегративну якість особистості, яка відображає володіння фундаментальними професійно-педагогічними знаннями і вміннями, набуття педагогічного досвіду та розвиненість здібностей для здійснення

ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці; професійну компетентність вчителя історії як інтегративну якість особистості, яка відображає володіння фундаментальними професійно-історичними знаннями і вміннями, набуття педагогічного досвіду та розвиненість здібностей для успішного і творчого надання кожному учневі історичної освіти; розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи як незворотню та спрямовану діяльність учителя, яка передбачає процес накопичення та поглиблення вже здобутих фахових знань та умінь у контексті викладання історії, відповідаючи при цьому кваліфікаційним вимогам професії «вчитель закладу загальної середньої освіти», ураховуючи профільність змісту навчання.

Уточнено сутність і компонентний склад досліджуваного феномена. Подано авторське визначення поняття «професійна компетентність вчителя історії профільної школи», а саме: інтегративне особистісно-професійне утворення особистості, що охоплює глибокі знання з теорії навчання та виховання, дисциплінарні знання, необхідні для викладання історії, досвід навчально-методичної роботи, здатність ефективно виконувати функції згідно з вимогами фаху й об'єктивно оцінювати власну діяльність, що виявляється у прагненні до власного професійного розвитку.

Визначено компоненти професійної компетентності вчителя історії профільної школи: ціннісно-мотиваційний, професійно-когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний. Ціннісно-мотиваційний компонент визначає особливості особистісної мотивації фахівців, які повинні бути враховані у процесі професійного саморозвитку; передбачає наявність ціннісних орієнтирів у професії, бажання розвиватись і покращувати фахові показники. Професійно-когнітивний компонент передбачає вияв розумових та інтелектуальних здібностей, що забезпечують здатність навчатися й пізнавати нове, процедуру отримання й використання знань, як різновиду мисленнєвих операцій, що обслуговують і супроводжують сприйняття, опрацювання, засвоєння, систематизацію, збереження інформації. Діяльнісно-практичний компонент визначається вмінням апробувати отримані в навчанні теоретичні фахові знання

на практиці, розв'язувати педагогічні проблеми й завдання; використовувати джерельну базу відповідно до змісту предмета. Рефлексивний компонент представлений сукупністю особистісних якостей, які сприяють розвитку здатності до адекватної самооцінки й аналізу результатів власної професійної діяльності.

З урахуванням структури професійної компетентності вчителів історії профільної школи для діагностики її розвиненості запропоновано чотири критерії, які характеризують її структурні компоненти, і відповідні їм показники: ціннісно-мотиваційний критерій (мотивація професійного розвитку, мотивація професійної діяльності, задоволеність професійною діяльністю), професійно-когнітивний критерій (знання з теорії навчання та виховання, знання з дисципліни (предмета)), діяльнісно-практичний критерій (рівень професійної самостійності, рівень розвиненості професійного функціоналу), рефлексивний критерій (здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності, аналіз показників власної фахової компетентності та результатів навчальної діяльності учнів).

Виокремлено три рівні розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи: високий, середній, низький.

Обґрунтовано дидактичний потенціал засобів самоосвіти в процесі професійного розвитку вчителя історії профільної школи. Установлено, що самоосвіта виступає ключовим інструментом, спрямованим на підтримку та підвищення рівня розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

На основі здійсненого аналізу наукової літератури поняття «засоби самоосвіти вчителя історії профільної школи» визначаємо як комплексну сукупність елементів (принципів самоосвіти, видів самоосвіти, методів самоосвіти, форм самоосвіти), які складають дидактичну основу для розвитку професійної компетентності в умовах роботи в профільній школі.

У дослідженні визначено й обґрунтовано організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи

засобами самоосвіти: 1) створення професійно-творчого середовища в освітньому закладі; 2) методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів засобами цифрових ресурсів; 3) забезпечення реалізації предметної педагогічної діяльності в профільній школі; 4) залучення педагогів до оволодіння сучасними технологіями навчання у процесі самоосвітньої діяльності.

Системно організовувати роботу щодо розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи допомагає структурно-функціональна модель розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, що містить методологічно-цільовий, змістово-діяльнісний, оціночно-результативний блоки.

Визначено, що методологічно-цільовий блок моделі містить: *мету* (розвиток професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти), методологічні підходи (системний, особистісний, антропологічний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний, суб'єктно-середовищний, акмеологічний), принципи розвитку професійної компетентності вчителів вчителя історії профільної школи: неперервної педагогічної самоосвіти (неперервної інноваційної педагогічної самоосвіти; суб'єктності; систематичності та послідовності) та планування й організації професійного саморозвитку (єдності наукової діяльності та навчальної практики; свідомості й активності в самоосвіті; опори на професійний досвід; фасилітаційного супроводу розвитку професійної компетентності; організації персонально адекватного освітнього середовища).

Розкрито сутність змістово-діялісного блоку, який передбачає структурне відображення процесу професійного розвитку вчителя історії профільної школи, роблячи акцент на пріоритеті самоосвіти та плановому й цілеспрямованому використанні її засобів в цьому процесі. Компонентами змістово-діялісного блоку моделі є організаційно-методичні умови та методичне забезпечення процесу розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

Основу оціночно-результативного блоку моделі складають критерії та рівні розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

Розкрито особливості впровадження розроблених організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти під час формувального етапу експериментального дослідження.

Реалізація першої організаційно-методичної умови передбачала організацію творчих засідань на базі профільних шкіл (онлайн-засідання через дистанційні платформи Zoom, Skype, Google Meet) у форматі як формальних («круглий стіл», «робоча група»), так і неформальних («акваріум», «фокус-група», «форум-театр») консультацій з метою надання рекомендацій профільним школам щодо реалізації поточних (професійних) завдань (розроблення поточного календарно-тематичного планування з предмета, проведення колегіального консультування з питань допрофільної та профільної діяльності в навчальному закладі, розроблення стратегії підготовки учнів до складання ЗНО, написання робіт конкурсу-захисту МАН, олімпіад з історії тощо).

Упровадження другої організаційно-методичної умови передбачало організацію методичного супроводу безперервного саморозвитку вчителів історії профільної школи засобами цифрових ресурсів у таких напрямках: дорадницькому (надання консультативних послуг вчителям історії профільної школи у вигляді інформаційного продукту на електронному носії) та професійно-кваліфікаційному (надання вчителям історії профільної школи адресної допомоги щодо безперервного саморозвитку учасників дослідження).

Ключовими напрямками реалізації третьої організаційно-методичної умови є: акцентування уваги вчителів історії профільної школи на важливості допрофільної підготовки учнів; втілення принципів профільного навчання – формування та розвиток предметно-історичних компетентностей учнів-здобувачів освіти, профорієнтація; організація предметної фахової діяльності вчителів історії профільної школи, яка втілює положення профільного і допрофільного навчання при викладанні історії.

Реалізація четвертої організаційно-методичної умови передбачає використання вчителями історії профільної школи освітньої системи «4МАТ» (складання плану-конспекту уроку, календарно-тематичного планування тощо); використання технології портфоліо (створення власного портфоліо); впровадження проєктної діяльності у фаховий процес; використання засобів планування власної самоосвітньої та професійної діяльності (метод «SWOT»), копінг-стратегій; застосування переваг інтерактивного навчання (послугування художніми засобами навчання, художньою літературою тощо); використання ІКТ (додаток MEQR, «Very Veryfired», «Mentimeter», «Histogramy»).

Обґрунтовані в дослідженні організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти є ефективними і дієвими, що підтверджено результатами формувального етапу експерименту. Констатуємо, що у респондентів ЕГ відбулось зростання високого (на 19,3 %) і зниження середнього (на 17,4 %) рівнів розвиненості професійної компетентності. При цьому у респондентів КГ відбулось зростання високого (на 4,6 %) і середнього (на 3,3 %) рівнів розвиненості професійної компетентності. Показника низького рівня для вчителя історії ЕГ і КГ не виявлено на кінець педагогічного дослідження.

Застосування математичних методів опрацювання експериментальних даних (Т-критерій Вілкоксона) підтвердило ефективність апробованих організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

Розроблено навчально-методичне забезпечення для вдосконалення розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, а саме: створено навчально-методичний посібник «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи», матеріали якого можуть використовуватися вчителями для проєктування власного шляху розвитку професійної компетентності; розроблено дидактичний кейс, методичні вказівки, проєкт програми курсу підвищення кваліфікації вчителів історії, які сприятимуть професійному саморозвитку вчителя.

Здійснене теоретичне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти. У зв'язку з цим до перспективних напрямів подальших наукових розвідок відносимо розроблення шляхів розвитку й методики розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, вчитель історії, професійна компетентність вчителя історії, профільна школа, розвиток, самоосвіта, засоби самоосвіти.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Москалик Г., **Шутов Д.** Філософське пізнання соціокультурної природи самоосвіти. *Сучасні тенденції стійкого фінансово-економічного розвитку та механізми їх реалізації в глобальному вимірі* : монографія [за заг. ред. Т.М. Болгар]. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля. 2020. С. 210–217.
URL:

https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Finance/2020/Monograph_2020.pdf

Методичні рекомендації

2. **Шутов Д.О.** Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи : метод. рекоменд. Кременчук : КрНУ імені Михайла Остроградського, 2020. 80 с.

Статті у наукових фахових виданнях України, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

3. **Шутов Д.** Застосування художніх творів на уроках історії як засіб формування компетенції вчителя історії. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 3. С. 81–85. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3\(186\)-81-85](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3(186)-81-85)

4. **Шутов Д.О.** Професійна компетентність вчителя історії профільної школи як суб'єкта освітнього процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 66. С. 119–126. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.24>

5. **Шутов Д.** Структура та складові професійної компетентності вчителя історії профільної школи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. № 4. С. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.20998/%25x>

Статті у наукових виданнях інших держав, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

6. **Szutow D.** Важливість організаційно-педагогічних умов як фундаменту розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki. Seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*. 2020. № 5. С. 193–207. URL: <https://open.icm.edu.pl/server/api/core/bitstreams/926cdd64-6bc1-4953-960c-a5f6c7df68a0/content>

7. **Shutov D.,** Anosova A., Krychivska O., Vorona A., Solodka L. Implementation of self-education principles as a background of quality professional education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2022. No. 13 (3). Pp. 146–158. DOI: 10.47750/jett.2022.13.03.015 URL: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/79598/146-158_JETT1303015%2B%2BID%2B%2B868.pdf?sequence=1&isAllowed=y (*Web of Science*)

Статті у інших наукових виданнях

8. **Шутов Д.О.** Проблема мотивації учнів з девіантною поведінкою на уроках історії. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 3. С. 56–59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2016_3_17

9. **Шутов Д.** Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи з опорою на самоосвіту. *Virtus*. 2020. № 49. С. 199–207. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal49.pdf>

10. **Шутов Д.** Професійна компетентність вчителя історії профільної школи як суб'єкта освітнього процесу. *Наукові праці МАУП. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 2 (53). С. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2022.2.8>

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. **Шутов Д.О.** Адаптація молодого вчителя у педагогічному колективі як основний рушій його професійного становлення. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 18 березня 2016 р.). Кременчук, 2016. № 1. С. 22–25.

12. **Шутов Д.О., Москалик Г.Ф.** Девіантна поведінка – психолого-педагогічна проблема. *Проблеми та перспективи розвитку регіональної економіки* : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. аспірантів, молодих учених та науковців (м. Кременчук, 21 квітня 2016 р.). Кременчук, 2016. № 11. С. 71.

13. **Шутов Д.О.** «Потенційний» вчитель як елемент системи освітнього простору. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища* : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 23–24 листопада 2017 р.). Кременчук, 2017. № 1. С. 43–44.

14. **Шутов Д.О.** Метод проектів як елемент прояву особистісно-орієнтованого навчання. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 24 лютого 2017 р.). Кременчук, 2017. № 3. С. 17–20.

15. **Шутов Д.О.** Проблеми адаптації молодого вчителя до професійної діяльності. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матер. III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 02 березня 2018 р.). Кременчук, 2018. № 3. С. 155–160.

16. **Шутов Д.О.** Ведення блогу як засіб для професійного зростання вчителя. *Актуальні проблеми і перспективи інноваційного розвитку економіки та техніки в умовах інтеграції України в Європейський науково-виробничий простір* : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Кременчук, 14 січня 2019 р.). Кременчук, 2019. С. 100–102.

17. **Шутов Д.О.** Діяльність вчителя історії профільної школи як суб'єкта освітніх процесів в контексті ідей толерантності та гуманізму – актуальних принципів сучасного цифрового суспільства. *Публічне управління в системі координат: демократія, децентралізація, місцеве самоврядування* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мелітополь, 18 жовтня 2019 р.). Мелітополь, 2019. С. 99–102.

18. **Шутов Д.О.** Самоосвіта як елемент розвитку громадянської компетентності молодого вчителя. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища та реалізації ідей нової української школи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 15–16 березня 2019 р.). Кременчук, 2019. № 2. С. 157.

19. **Шутов Д.О.** Фактори зростання педагогічної компетентності молодого вчителя як загальнопрофесійна проблема. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 15 березня 2019 р.). Кременчук, 2019. № 4. С. 93–96.

20. **Шутов Д.** Готовність вчителя історії профільної школи до самоосвітньої діяльності. *Religion, Religiosity, Philosophy and the Humanities in the Modern Information Space: National and International Aspects: materials of the XXI International scientific and practical conference (December 14–15, 2020)*. 2020. № 11. С. 44–49.

21. **Шутов Д.** Інклюзивна компетентність як мета професійного саморозвитку вчителя середньої школи. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища та формування інклюзивної компетентності в сучасній школі*: матер. III Міжнар. науково-практ. конф. (м. Кременчук, 21 квітня 2021 р.). Кременчук, 2021. С. 37.

22. **Шутов Д.О.,** Лебідь О.В. Самоосвіта як наукова категорія: філософський, психологічний та соціологічний контексти. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences: proceeding II Internat. Scien. and Pract. Conf.* (Cambridge, UK, October 29, 2021). Cambridge, United Kingdom «P.C. Publishing House»; Vinnytsia, Ukraine «Yevropeiska naukova platforma», 2021. Vol. 2. pp. 72–73.

23. **Шутов Д.О.** Розвиток професійної компетентності вчителя в умовах реформи НУШ. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища для досягнення цілей сталого розвитку в умовах невизначеності*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 19 квітня 2023 р.). Кременчук, 2023. С. 59–60.

ABSTRACT

Shutov D. The Professional Competence Development of a Specialized School History Teacher by Means of Self-Education. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in the specialty 015 Vocational Education (by specialization) – Higher Educational Institution “Alfred Nobel University”. Dnipro, 2024.

The dissertation provides a theoretical justification and proposes a practical solution to the scientific problem of professional competence developing of a specialized school history teacher through self-education, which is reflected in the

scientific substantiation and experimental verification of the organizational and methodological conditions for the professional competence development of a specialized school teacher history through self-education.

The basic concepts are analyzed and clarified: “competence“, ‘professional competence’, ‘professional competence of a teacher’, ‘profession ’history teacher”, “professional competence of a history teacher”, “specialized school”, “teacher of a specialized school”, “development”, “development of professional competence of a history teacher of a specialized school”.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and content analysis, the basic concepts of the study are clarified and scientifically substantiated: competence as an integrative quality of a personality, manifested in the ability and readiness for activities based on knowledge and experience gained in the process of education and socialization; professional competence as an integrative quality of a personality, which is manifested in the ability to carry out professional activities determined by the requirements of the position, based on fundamental professional education; teacher's professional competence as an integrative quality of a personality that reflects the fundamental professional and pedagogical knowledge and skills possession, the acquisition of pedagogical experience and the development of abilities to effectively interact with students in the pedagogical cooperation process; professional competence of a history teacher as an integrative quality of a personality that reflects the fundamental professional possession and historical knowledge and skills, the acquisition of pedagogical experience and the development of abilities for successful and creative provision of historical education to each student; the professional competence development of specialized school history teacher as an irreversible and directed activity of the teacher, which involves the accumulation and deepening process of already acquired professional knowledge and skills in the teaching history context in accordance with the qualification professional requirements of “ a general secondary education institution teacher ”, taking into account the profile of the educational content.

The essence and component composition of the studied phenomenon are

clarified. The author's definition concept of “professional competence of a specialized school history teacher ” is presented, namely: integrative personal and professional education of a person, which includes in-depth knowledge of the theory of education and upbringing, disciplinary knowledge necessary for teaching history, experience in teaching and methodological work, the ability to effectively perform functions in accordance with the requirements of the specialty and objectively evaluate their own activities, which is manifested in the desire for their own professional development.

The professional competence components of a specialized school history teacher are defined: value-motivational, professional-cognitive, activity-practical, and reflective. The value-motivational component determines the peculiarities of specialists` personal motivation, which should be taken into account in the process of professional self-development; it provides for the presence of value orientations in the profession, the desire to develop and improve professional performance. The professional and cognitive component involves the manifestation of mental and intellectual abilities that provide the ability to learn and learn new things, the procedure for obtaining and using knowledge as a kind of mental operations that serve and accompany the perception, processing, assimilation, systematization, and storage of information. The activity-practical component is determined by the ability to test theoretical professional knowledge acquired during training in practice, to solve pedagogical problems and tasks; to use the source base in accordance with the content of the subject. The reflexive component is represented by a set of personal qualities that contribute to the development of the ability to adequately self-assess and analyze their own professional activities results.

Taking into account the professional competence structure of a specialized school history teachers, four criteria characterizing its structural components and their corresponding indicators are proposed for diagnosing its development: value-motivational criterion (motivation for professional development, motivation for professional activity, satisfaction with professional activity), professional and cognitive criterion (knowledge of the education and upbringing theory, knowledge of the discipline (subject)), activity-practical criterion (level of professional

independence, level of professional functionality development), reflective criterion (ability to objectively self-assess one's own activities, analysis of indicators of one's own professional competence and results of students' learning activities).

Three levels of professional competence development of a history teacher at a specialized school are distinguished: high, medium, and low.

The didactic potential of self-education tools in the professional development process of a specialized school history teacher is substantiated. It has been established that self-education is a key tool aimed at supporting and improving the professional competence development level of a specialized school history teacher.

Based on the analysis of the scientific literature, the concept of “means of self-education of a specialized school history teacher ” is defined as a complex set of elements (principles of self-education, types of self-education, methods of self-education, forms of self-education) that constitute the didactic basis for the development of professional competence in the conditions of work in a specialized school.

The study identifies and substantiates the organizational and methodological conditions for the professional competence development of a specialized school history teacher through self-education: 1) creation of a professional and creative environment in an educational institution; 2) methodological support for continuous self-development of teachers through digital resources; 3) ensuring the implementation of subject-specific pedagogical activities in a specialized school; 4) involving teachers in mastering modern teaching technologies in the process of self-education.

The structural-functional model of professional competence development of a specialized school history teacher by means of self-education, which contains methodological-target, content-activity, evaluation-resultant blocks, helps to systematically organize the work on the development of professional competence of a history teacher of a specialized school.

It is determined that the methodological and target block of the model includes: the goal (development of professional competence of specialized school history teachers through self-education), methodological approaches (systemic, personal,

anthropological, cultural, competence, activity, subject-environmental, acmeological), professional competence development principles of specialized school history teachers: continuous pedagogical self-education (continuous innovative pedagogical self-education; subjectivity; systematicity and consistency) and planning and organization of professional self-development (unity of scientific activity and educational practice; consciousness and activity in self-education); reliance on professional experience; facilitation support for the development of professional competence; organization of a personally appropriate educational environment).

The essence of the content and activity block is revealed, which provides a structural reflection of the process of specialized school history teacher professional development, emphasizing the priority of self-education and the planned and purposeful use of its means in this process. The components of the content and activity block of the model are organizational and methodological conditions and methodological support for the development of specialized school history teacher professional competence.

The basis of the evaluation and resultant block of the model is the criteria and levels of professional competence development of a specialized school history teacher.

The implementation peculiarities of the developed organizational and methodological conditions for the professional competence development of specialized school history teacher by means of self-education during the formative stage of the experimental study are revealed.

The implementation of the first organizational and methodological condition involved the creative meetings organization on the basis of specialized schools (online meetings through remote platforms Zoom, Skype, Google Meet) in the format of both formal (“round table”, “working group”) and informal (“aquarium”, “focus group”, “forum-theater”) consultations in order to provide recommendations to specialized schools on the implementation of current (professional) tasks (development of the current calendar and thematic planning for the subject, collegial counseling on pre-profile and profile activities in the educational institution, development of a strategy

for preparing students for the EIT, writing papers for the competition-defense of the MAS, history olympiads, etc.).

The implementation of the second organizational and methodological condition involved the methodological support organization for the continuous self-development of secondary school history teachers by means of digital resources in the following areas: advisory (providing advisory services to secondary school history teachers in the form of an information product on an electronic medium) and professional qualification (providing targeted assistance to secondary school history teachers for the continuous self-development of research participants).

The key areas of the third organizational and methodological condition implementation are: focusing the attention of history teachers of specialized schools on the importance of pre-profile training of students; implementation of the specialized education principles– formation and development of students' subject and historical competencies, career guidance; organization of subject professional activity of specialized schools history teachers, which embodies the provisions of specialized and pre-profile education in teaching history.

The implementation of the fourth organizational and methodological condition involves the use of the 4MAT educational system by specialized school history teachers (drawing up a lesson plan, calendar and thematic planning, etc.); the use of portfolio technology (creating their own portfolio); and the introduction of project activities into the professional process; use of tools for planning own self-educational and professional activities (SWOT method), copying strategies; use of the interactive learning advantages (using artistic means of teaching, fiction, etc.); use of ICT (MEQR application, Very Veryfired, Mentimeter, Histogramy).

The organizational and methodological conditions for the professional competence development of a specialized school history teacher by means of self-education, substantiated in the study, are effective and efficient, which is confirmed by the results of the experiment formative stage. We state that the EG respondents showed an increase in high (by 19.3%) and a decrease in average (by 17.4%) levels of professional competence. At the same time, the CG respondents showed an increase in

high (by 4.6%) and average (by 3.3%) levels of professional competence. No low level indicators were found for the history teachers of the EG and CG at the end of the pedagogical study.

The use of mathematical methods of processing experimental data (Wilcoxon's T-test) confirmed the effectiveness of the tested organizational and methodological conditions for the professional competence development of a specialized school history teacher through self-education.

Educational and methodological support has been developed to improve the development of professional competence of a history teacher of a specialized school through self-education, namely: a textbook “The Professional Competence Development of a Specialized School History Teacher” has been created, the materials of which can be used by teachers to design their own path of professional competence development; a didactic case, methodological guidelines, and a draft program of a course for the in-service training of history teachers have been developed.

The theoretical study does not exhaust all aspects of the problem of professional competence developing the of a specialized school history teacher through self-education. In this regard, promising areas for further scientific research include the development of ways to develop and methods for the professional competence developing of a specialized school history teacher in the context of postgraduate pedagogical education.

Keywords: competence, professional competence, history teacher, professional competence of a history teacher, specialized school, development, self-education, means of self-education.

REFERENCES

Monographs

1. Moskalyk, H., **Shutov, D.** (2020). *Filosofske piznannia sotsiokulturnoi pryrody samoosvity* [Philosophical knowledge of the sociocultural nature of self-education]. *Suchasni tendentsii stiikoho finansovo-ekonomichnoho rozvytku ta*

mekhanizmy ikh realizatsii v hlobalnomu vymiri [Modern trends of sustainable financial and economic development and mechanisms of their implementation in the global dimension]. Dnipro: Alfred Nobel University Publ., pp. 210–217. URL: https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Finance/2020/Monograph_2020.pdf (In Ukrainian).

Methodological recommendations

2. **Shutov, D.** (2020). *Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchytelia istorii profilnoi shkoly* [Development of professional competence of a history teacher at a specialized school]. Kremenchuk, KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho Publ., 80 p.

Articles in scientific professional editions of Ukraine

3. **Shutov, D.** (2019). *Zastosuvannia khudozhnikh tvoriv na urokakh istorii yak zasib formuvannia kompetentsii vchytelia istorii* [The use of works of art in history lessons as a means of forming the competence of a history teacher.]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of the modern pedagogue], no. 3. pp. 81–85. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3\(186\)-81-85](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3(186)-81-85) (In Ukrainian).

4. **Shutov, D.O.** (2019). *Profesiina kompetentnist vchytelia istorii profilnoi shkoly yak subiekta osvitnoho protsesu* [Professional competence of a history teacher of a specialized school as a subject of the educational process]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], no. 66. pp. 119–126. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.24> (In Ukrainian).

5. **Shutov, D.** (2019). *Struktura ta skladovi profesiinoi kompetentnosti vchytelia istorii profilnoi shkoly* [The structure and components of the professional competence of a history teacher of a specialized school]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy* [Theory and practice of social systems management], no. 4. pp. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.20998/%25x> (In Ukrainian).

Articles in scientific publications of other countries

6. **Szutow D.** (2020). *Vazhlyvist orhanizatsiino-pedahohichnykh umov yak fundamentu rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv istorii profilnoi shkoly* [The importance of organizational and pedagogical conditions as a foundation for the development of professional competence of history teachers of a specialized school]. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki* [Scientific Journals of the University of Economics], no. 5. pp. 193–207. URL: <https://open.icm.edu.pl/server/api/core/bitstreams/926cdd64-6bc1-4953-960c-a5f6c7df68a0/content> (In Ukrainian).

7. **Shutov, D.**, Anosova, A., Krychivska, O., Vorona, A., Solodka, L. (2022). Implementation of self-education principles as a background of quality professional education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, no. 13 (3). Pp. 146–158. DOI: 10.47750/jett.2022.13.03.015 URL: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/79598/146-158_JETT1303015%2B%2BID%2B%2B868.pdf?sequence=1&isAllowed=y (*Web of Science*)

Articles in other scientific publications

8. **Shutov, D.O.** (2016). *Problema motyvatsii uchniv z deviantnoiu povedinkoiu na urokakh istorii* [The problem of motivating students with deviant behavior in history lessons]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of the modern pedagogue], no. 3. pp. 56–59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2016_3_17 (In Ukrainian).

9. **Shutov, D.** (2020). *Teoretychne obhruntuvannia strukturno-funktsionalnoi modeli rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv istorii profilnoi shkoly z oporoiu na samoosvitu* [Theoretical substantiation of the structural-functional model of the development of professional competence of history teachers of a specialized school based on self-education]. *Virtus*, no. 49. pp. 199–207. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal49.pdf> (In Ukrainian).

10. **Shutov, D.** (2022). *Profesiina kompetentnist vchyteliia istorii profilnoi shkoly yak subiekt osvitnoho protsesu* [Professional Competence of the History Teacher of a

Specialized School as a Subject of the Educational Process]. *Naukovi pratsi MAUP. Pedagogichni nauky* [Scientific works of IAPM. Pedagogical sciences], issue 2 (53). pp. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2022.2.8> (In Ukrainian).

The works of approbation character are published

11. **Shutov, D.O.** (2016). *Adaptatsiia molodoho vchytelia u pedagogichnomu kolektyvi yak osnovnyi rushii yoho profesiinoho stanovlennia* [Adaptation of a young teacher in the pedagogical team as the main driver of his professional development]. *Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky: tvorchist, maisternist, profesionalizm: materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kremenchuk, Berezen 18, 2016)* [Current issues of modern pedagogy: creativity, skill, professionalism: proceedings of the I All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Kremenchuk, March 18, 2016)]. Kremenchuk, 22–25. (In Ukrainian).

12. **Shutov, D.,** Moskalyk, H. (2016). *Deviantna povedinka – psykholoho-pedahohichna problema* [Deviant behavior is a psychological and pedagogical problem]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku rehionalnoi ekonomiky: materialy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kremenchuk, Kviten 21, 2016)* [Problems and prospects of the development of the regional economy: proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference (Kremenchuk, April 21, 2016)]. Kremenchuk, 71. (In Ukrainian).

13. **Shutov, D.O.** (2017). *“Potentsiinyi” vchytel yak element systemy osvithnoho prostoru* [“Potential” teacher as an element of the educational space system]. *Modernizatsiia zmistu osvity v konteksti polikulturnoho seredovyshcha: materialy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kremenchuk, Lystopad 23, 2017)* [Modernization of the content of education in the context of a multicultural environment: proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Kremenchuk, November 23, 2017)], Kremenchuk, 43–44. (In Ukrainian).

14. **Shutov, D.** (2017). *Metod proektiv yak element proiavu osobystisno-orientovanoho navchannia* [The method of projects as an element of the manifestation of person-oriented learning]. *Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky: tvorchist,*

maisternist, profesionalizm: materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kremenchuk, Liutyi 24, 2017) [Current issues of modern pedagogy: creativity, skill, professionalism: proceedings of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Kremenchuk, February 24, 2017)]. Kremenchuk, no. 3. 17–20. (In Ukrainian).

15. **Shutov, D.** (2018). *Problemy adaptatsii molodoho vchytelia do profesiinoi diialnosti* [Problems of adaptation of a young teacher to the professional activity of a professional]. *Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky: tvorchist, maisternist, profesionalizm: materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kremenchuk, Berezen 02, 2017)* [Current issues of modern pedagogy: creativity, skill, professionalism: proceedings of the III All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Kremenchuk, March 02, 2018)]. Kremenchuk, no. 3, 155–160. (In Ukrainian).

16. **Shutov, D.O.** (2019). *Vedennia blohu yak zasib dlia profesiinoho zrostannia vchytelia* [Blogging as a tool for teacher professional growth]. *Aktualni problem i perspektyvy innovatsiinoho rozvytku ekonomiky ta tekhniky v umovakh intehtratsii Ukrainy v Yevropeiskyi naukovo-vyrobnychyi prostir: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kremenchuk, Sichen 14, 2019)* [Actual problems and prospects of innovative development of the economy and technology in the conditions of Ukraine's integration into the European scientific and industrial space: proceedings of the International scientific and practical Internet conference (Kremenchuk, January 14, 2019)]. Kremenchuk, 100–102. (In Ukrainian).

17. **Shutov, D.O.** (2019). *Diialnist vchytelia istorii profilnoi shkoly yak subiekta osvitynich protsesiv v konteksti idei tolerantnosti ta humanizmu – aktualnykh pryntsyypiv suchasnoho tsyfrovoho suspilstva* [The activity of a history teacher of a specialized school as a subject of educational processes in the context of the ideas of tolerance and humanism – actual principles of the modern digital society]. *Publichne upravlinniav systemi koordynat: demokratiia, detsentralizatsiia, mistseve samovriaduvannia: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Melitopol, Zhovten 18, 2019)* [Public administration in the coordinate system: democracy, decentralization,

local self-government: proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Melitopol, October 18, 2019)]. Melitopol, 99–102. (In Ukrainian).

18. **Shutov, D.** (2019). *Samoosvita yak element rozvytku hromadianskoi kompetentnosti molodoho vchytelia* [Self-education as an element of the development of civic competence of a young teacher]. *Modernizatsiia zmistu osvity v konteksti polikulturnoho seredovyscha ta realizatsii idei novoi ukrainskoi shkoly: materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kremenchuk, Berezen 15, 2019)* [Modernization of the content of education in the context of a multicultural environment and implementation of the ideas of the new Ukrainian school: proceedings of the II International scientific and practical conference (Kremenchuk, March 15, 2019)]. Kremenchuk, no. 2, 157. (In Ukrainian).

19. **Shutov, D.** (2019). *Factory zrostannia pedahohichnoi kompetentnosti molodoho vchytelia yak zahalnoprofesiina problema* [Factors of growth of pedagogical competence of a young teacher as a general professional problem]. *Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky: tvorchist, maisternist, profesionalizm: materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kremenchuk, March 15, 2017)* [Current issues of modern pedagogy: creativity, skill, professionalism: proceedings of the IV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Kremenchuk, March 15, 2019)]. Kremenchuk, 2019. №4. pp. 93–96. (In Ukrainian).

20. **Shutov, D.** (2020). *Hotovnist vchytelia istorii profilnoi shkoly do samoosvitnoi diialnosti* [Readiness of a specialized school history teacher for self-educational activities]. *Religion, Religiosity, Philosophy and the Humanities in the Modern Information Space: National and International Aspects: proceedings of the XXI International scientific and practical conference (December 14–15, 2020), no. 11.* pp. 44–49. (In Ukrainian).

21. **Shutov, D.** (2021). *Inkliuzyvna kompetentnist yak meta profesiinoho samorozvytku vchytelia serednoi shkoly* [Inclusive competence as a goal of professional self-development of secondary school teachers]. *Modernizatsiia zmistu osvity v konteksti polikulturnoho seredovyscha ta formuvannia inkluzyvnoi kompetentnosti v suchasnii shkoli: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi*

konferentsii (Kremenчук, Kviten 21, 2019) [Modernization of the content of education in the context of a multicultural environment and the formation of inclusive competence in a modern school: proceedings of the III International scientific and practical conference (Kremenчук, April 21, 2021)], 37. (In Ukrainian).

22. **Shutov, D.** Lebid, O. (2021). *Samoosvita yak naukova katehoriia: filosofskyi, psykholohichnyi ta sotsiolohichnyi konteksty* [Self-education as a scientific category: philosophical, psychological and sociological contexts]. Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences: proceedings of the II International scientific and practical conference (Cambridge, UK, October 29, 2021). Cambridge, United Kingdom «P.C. Publishing House»; Vinnytsia, Ukraine «Yevropeiska naukova platforma», no. 2, 72–73. DOI: 10.36074/logos-29.10.2021.v2.19 (In Ukrainian).

23. **Shutov, D.** (2023). *Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchytelia v umovakh reformy NUSch* [Development of the professional competence of the teacher in the conditions of the NU School reform]. *Modernizatsiia zmistu osvity v konteksti polikulturnoho seredovyscha dlia dosiahnennia tsilei staloho rozvytku v umovakh nevyznachennosti: materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kremenчук, Kviten 10, 2023)* [Modernization of the content of education in the context of a multicultural environment to achieve the goals of sustainable development in conditions of uncertainty: proceedings of the IV International scientific and practical conference (Kremenчук, April 19, 2023)], 59–60. (In Ukrainian).

ЗМІСТ

ВСТУП.....	27
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ.....	
1.1. Аналіз базових понять дослідження.....	38
1.2. Сутність і структура професійної компетентності вчителя історії профільної школи.....	58
1.3. Дидактичний потенціал засобів самоосвіти у процесі професійного розвитку вчителя історії профільної школи.....	73
Висновки до першого розділу.....	92
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ.....	
2.1. Обґрунтування організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти.....	95
2.2. Структурно-функціональна модель розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти.....	125
Висновки до другого розділу.....	143
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ.....	
	147

3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту.....	147
3.2. Програма формувального експерименту з реалізації організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти.....	174
3.3. Аналіз та інтерпретація експериментальних даних.....	193
Висновки до другого розділу.....	204
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	215
ДОДАТКИ.....	248

ВСТУП

У сучасних умовах глобальних, європейських і національних змін у системі освіти України підвищення якості професійної діяльності фахівців досягають передусім ті організації, де відбувається постійний розвиток професійної компетентності співробітників завдяки послугуванню розмаїттям засобів самоосвіти й самовдосконалення. Реалізація реформи «Нова українська школа» в контексті модернізації організації профільного навчання в середній школі посилює значущість проблеми розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи. Зазначене має чітко окреслену законодавчу базу, а саме: Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про загальну середню освіту» (2020 р.), Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення механізмів формування мережі ліцеїв для запровадження якісної профільної середньої освіти» (2021 р.), Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2020 р.), Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (2016 р.), Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.), Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (2019) та ін., у яких висувуються нормативні вимоги до професійної кваліфікації вчителя закладу загальної середньої освіти, розроблення програм професійного розвитку педагогічних працівників та підвищення кваліфікації, організації освітнього процесу в умовах закладу загальної середньої освіти в цілому і профільної школи зокрема.

У науковому дискурсі можна виокремити значну кількість психологічних, педагогічних досліджень, присвячених питанням неперервної освіти та підвищення кваліфікації (Л. Армейська [8], А. Гришук [55], Н. Дудко [66], М. Мазурок [125], А. Ратушинська [184], І. Сотніченко [216] та ін.); самоосвіти й саморозвитку (С. Бондар [23], Т. Бондар [25], О. Бурлака [28], Р. Веселівський [76], М. Дубінка [64], С. Зінченко [76], Л. Коростіль [101], І. Майстрюк [126],

Г. Москалик [140], І. Пічугіна [162], Н. Пономарьова [126], О. Романовський [192], Н. Сидорчук [206; 207], В. Тернопільська [226], О. Тур [234] та ін.), самоосвіти вчителя (Н. Безлюдна [17], Л. Біолусова [20], І. Дубровіна [65], О. Кобилінська [90], О. Коваленко [90], М. Крива [104], Ф. Левченко [115], І. Марченко [132], О. Нікулочкіна [145], С. Пилипець [104], С. Рой [189], О. Федоренко [238] та ін.), професійного саморозвитку вчителя (Т. Бабко [10], М. Козолуп [92], Л. Сущенко [221], В. Фрицюк [241], О. Чернуха [250] та ін.).

Українськими дослідниками акцентовано увагу на питаннях «професійної компетентності вчителя» (Л. Астахова [134], Я. Баранець [14], І. Бацуровська [15], В. Берека [18; 175], О. Біляковська [21], А. Галас [18; 175], Л. Воронюк [36], М. Головань [45], В. Григораш [51], А. Гриценко [52; 53; 54], Р. Гуревич [58], Д. Дедерко [59], І. Драч [62], М. Кадемія [85], С. Кара [86], С. Лабудько [113], Л. Лузан [120], М. Мазурок [125], В. Марченко [131], Є. Мисечко [134], О. Мисечко [134], С. Міщенко [137], С. Олексенко [147], О. Онаць [150], Н. Павлова [157], В. Прокопчук [174], А. Рацул [185], В. Саюк [199], Н. Сергієнко [201], В. Сидоренко [204], Я. Сікора [210; 212], С. Скворцова [213], Т. Скорик [214], В. Ткаченко [229], Н. Ткачук [230], О. Токарська [231], Т. Ціпан [245], М. Чаплак [246], Є. Черевань [229], І. Чухан [254] та ін.).

Щодо особливостей упровадження профільного навчання в сучасний освітній процес закладів загальної середньої освіти, то зазначені проблеми відносяться у полі уваги Т. Засекіної [103], С. Коди [91], М. Кореця [100], В. Кременя [103], О. Ляшенка [103], Н. Мазур [124], Ю. Мальованого [103], О. Топузова [103] (організація профільного навчання в умовах реформування освіти), Б. Ренькас [186] (місце та роль профільного навчання в розвитку сучасних закладів загальної середньої освіти), Л. Липової [191], В. Малишева [191], В. Мархлевські [218], Р. Романенка [191], Н. Рубахіної [194], О. Рудаківської [195], А. Самодріна [197], А. Сеїтосманова [218], О. Фасолі [218] (теорія і практика, досвід, проблеми, перспективи розвитку профільного навчання), С. Алексеевої [4] (технологія формування індивідуальної освітньої

траєкторії учнів), Т. Груби [56] (використання методу проєктів у профільній школі) та ін.

Узагальнення теоретичних розвідок учених засвідчило, що проблема розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи знайшла своє висвітлення в наукових доробках багатьох дослідників: управління професійним саморозвитком педагога профільної школи (Т. Бабко [10]), зміст підготовки педагогічних кадрів до роботи в профільній школі (В. Кондратюк [98]), використання компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів до профільного навчання учнів (М. Пригодій [168]), модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації (І. Сотніченко [216]), структура професійної готовності вчителя профільної школи (Н. Ткачук [230]), підготовка вчителів географії до професійної діяльності в умовах профільної школи (З. Філончук [239]), проблемний характер педагогічної діяльності у світлі профільної освіти (Л. Ходанич [242]), завдання вчителя в умовах переходу школи на профільне навчання (В. Шарко [255]) та інші.

Аналіз результатів теоретичних напрацювань учених щодо розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти надав змогу виявити низку *суперечностей* між:

- зрослими об'єктивними потребами українського суспільства у компетентних педагогах-істориках, готових успішно працювати в освітньому просторі профільної школи й недостатнім рівнем їхньої готовності до саморозвитку професійної компетентності;

- завданнями, поставленими державною освітньою політикою профільного навчання, і можливостями вчителя швидко й адекватно відповідати цим стандартам;

- необхідністю вдосконалення процесу розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи та відсутністю для цього науково обґрунтованих організаційно-методичних умов і навчально-методичного забезпечення.

Актуальність порушеної проблеми, брак її належного розроблення в педагогічній теорії і практиці, виявлені суперечності й потреба у їх розв'язанні на науково-теоретичному, технологічному й практичному рівнях зумовили обрання теми дослідження: **«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти».**

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертація відповідає основним напрямам досліджень науково-дослідної лабораторії інноваційних методів навчання та кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», проведених у межах комплексних наукових тем «Теоретичні та методичні засади моделювання компетентнісної професійної освіти у контексті євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0117U000784), «Теоретико-методологічні засади професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (державний реєстраційний номер 0122U200059). Тему затверджено вченою радою ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (протокол № 5 від 31 травня 2021 р.).

Об'єкт дослідження – професійний розвиток учителя історії профільної школи.

Предмет дослідження – організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

Мета дослідження полягає у визначенні, науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що ефективність розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи підвищиться за таких організаційно-методичних умов: створення професійно-творчого середовища в освітньому закладі; методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів засобами цифрових ресурсів; забезпечення реалізації

предметної педагогічної діяльності у профільній школі; залучення педагогів до оволодіння сучасними технологіями навчання у процесі самоосвітньої діяльності.

Відповідно до мети, об'єкта, предмета й гіпотези дослідження, сформульовано такі **завдання**:

1. Проаналізувати та уточнити базові поняття дослідження.
2. Визначити компоненти, критерії, показники й рівні розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи.
3. Схарактеризувати дидактичний потенціал засобів самоосвіти у процесі професійного розвитку вчителя історії профільної школи.
4. Обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність організаційно-методичних умов, розробити структурно-функціональну модель розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.
5. Розробити навчально-методичне забезпечення для вдосконалення розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: положення системного (О. Кустовська [109], С. Наход [142], М. Ячменик [284] та ін.), особистісного (Л. Мартинець [128] та ін.), антропологічного (О. Вознюк [34; 63], О. Дубасенюк [34; 63; 176] та ін.), культурологічного (І. Костікова [102] та ін.), компетентнісного (М. Козолуп [92], О. Пометун [166], М. Пригодій [168] та ін.), діяльнісного (І. Бацуровська [15] та ін.), суб'єктно-середовищного (О. Бутенко [200], С. Гаврилюк [200], І. Костікова [192], С. Семенчук [200] та ін.), акмеологічного (Л. Мартинець [128], С. Наход [142], М. Ячменик [284] та ін.) підходів; загальні положення розвитку особистості (О. Вознюк [34], О. Дубасенюк [34], В. Сидоренко [205], І. Хоржевська [244] та ін.); педагогічні та психологічні ідеї щодо професійного розвитку вчителя (С. Азмєєва [1]; Н. Бабак [9]; О. Бабкова [11]; Н. Василенко [29]; І. Воротникова [37], Н. Дудко [66], М. Козолуп [92], Н. Коломієць [94], Н. Крутова [105], Л. Мартинець [129],

О. Онаць [150], А. Ратушинська [184], О. Сагач [196], В. Фрицюк [242], О. Чернуха [251] та ін.); педагогічні ідеї використання інтернет-ресурсів у професійному розвитку особистості (І. Вовк [33], Л. Воронюк [36], І. Костікова [102], С. Лабудько [113], І. Пічугіна [162], О. Токарська [231] та ін.); положення самоосвіти як складника професійного саморозвитку (Л. Коростіль [101], Г. Москалик [140], І. Пічугіна [162], О. Романовський [192], Н. Сидорчук [207], О. Тур [234] та ін.); загальні питання сутності професійної компетентності фахівців (Я. Баранець [14], І. Бацуровська [15], Л. Васильченко [30], Г. Гапоненко [41], М. Головань [45], С. Горбань [49], І. Гришина [30], Ю. Зіньковський [78], С. Міщенко [137], Л. Оружа [153], Н. Павлик [156], В. Петрук [161], О. Почуєва [167], Є. Романенко [190], В. Саюк [199], В. Тернопільська [227], Л. Шовкун [260], В. Ягупов [283] та ін.); загальні положення педагогічного моделювання (О. Бабкова [11], Л. Бачієва [16], Г. Брославська [27], В. Вихор [31], І. Воротникова [37], Т. Гуменюк [57], С. Деніжна [61], Н. Заєць [72], О. Ієвлєв [83], О. Коваленко [89], В. Локшин [119], О. Малихін [127], Л. Мартинець [129], І. Осадчий [154], М. Плотнікова [163], О. Почуєва [167], Т. Пушкар [181] та ін.).

Для розв'язання завдань, досягнення мети та перевірки гіпотези використано комплекс **методів дослідження:**

– *теоретичні:* аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація психолого-педагогічної і довідникової літератури, законодавчих і нормативно-правових документів – для вивчення освітніх тенденцій і поглядів науковців на досліджувану проблему; дефінітивний аналіз – для розкриття й уточнення базових понять; структурно-змістовий аналіз – для визначення змісту та компонентів професійної компетентності вчителя історії профільної школи;

– *емпіричні:* спостереження, анкетування, тестування, письмове опитування, експертне оцінювання – для визначення рівня розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи; педагогічний експеримент – для виявлення ефективності організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи

засобами самоосвіти;

– *методи математичної статистики* застосовувалися для перевірки об'єктивності й валідності гіпотези; визначення відмінності між вибірками за різними ознаками, кореляції даних вихідної статистики в умовах лінійного педагогічного експерименту (Т-критерій Вілкоксона); автоматичні розрахунки числових даних проводились із застосуванням програми MS Excel і програмного забезпечення IBM SPSS Statistics 23;

– *графічні методи* застосовувалися для візуалізації та порівняння результатів експериментальної роботи: графіки, діаграми, таблиці.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Кременчуцького ліцею № 4 «Кремінь», Кременчуцького ліцею № 5 імені Т.Г. Шевченка, Кременчуцького ліцею № 6 «Правобережний», Кременчуцького ліцею № 10 «Лінгвіст», Кременчуцького ліцею № 11 «Гарант», Кременчуцького ліцею № 13 «Авіор», Кременчуцького ліцею № 17 «Вибір» імені М.Г. Неленя, Кременчуцького ліцею № 25 «Гуманітарний колегіум», Кременчуцького ліцею № 30 «Олімп» імені Н.М. Шевченка, Навчально-виховного комплексу «Школа I ступеня-гімназія «Потенціал» (м. Київ), Київського кооперативного інституту бізнесу і права (м. Київ), Кременчуцької гімназії № 12, Кременчуцької гімназії № 19, Кременчуцької гімназії № 20, Кременчуцької гімназії № 21, Кременчуцької гімназії № 26, Кременчуцької гімназії № 28. На різних етапах до експерименту було залучено 253 вчителів історії профільних шкіл і закладів загальної середньої освіти. В педагогічному експерименті взяли участь 60 учителів історії, яких було поділено на дві групи: експериментальна – 30 учителів історії профільних шкіл; контрольна – 30 учителів історії закладів загальної середньої освіти, а також консультант суспільно-гуманітарної галузі Кременчуцького центру професійного розвитку педагогічних працівників, 29 директорів, 15 психологів, тренерів особистісного розвитку, вчителів-методистів закладів загальної середньої освіти.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що:

– *уперше* розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти (створення професійно-творчого середовища в освітньому закладі; методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів засобами цифрових ресурсів; забезпечення реалізації предметної педагогічної діяльності у профільній школі; залучення педагогів до оволодіння сучасними технологіями навчання у процесі самоосвітньої діяльності); розроблено структурно-функціональну модель розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти, яка поєднує методологічно-цільовий, змістово-діяльнісний, оціночно-результативний блоки; визначено сутність поняття «професійна компетентність вчителя історії профільної школи» (інтегративне особистісно-професійне утворення особистості, що охоплює глибокі знання з теорії навчання та виховання, дисциплінарні знання, необхідні для викладання історії, досвід навчально-методичної роботи, здатність ефективно виконувати функції згідно з вимогами фаху та об'єктивно оцінювати власну діяльність, що виявляється у прагненні до власного професійного розвитку);

– *уточнено й конкретизовано* понятійно-категоріальний апарат досліджуваної проблеми («компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителя», «професія «вчитель історії», «професійна компетентність вчителя історії», «профільна школа», «вчитель профільної школи», «розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи»); структуру, критерії, показники й рівні професійної компетентності вчителя історії профільної школи; діагностичний інструментарій оцінювання рівнів зазначеної компетентності;

– *подальшого розвитку* набули ідеї системного, особистісного, антропологічного, культурологічного, компетентнісного, діяльнісного, суб'єктно-середовищного, акмеологічного підходів у рамках досліджуваної проблеми; зміст, форми та методи розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в упровадженні організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, які можуть бути покладені в основу моделювання діяльності профільних шкіл у контексті розвитку професійної компетентності вчителів; створенні навчально-методичного посібника «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи», матеріали якого можуть використовуватися вчителями для проєктування власного шляху розвитку професійної компетентності; розробці дидактичного кейсу, методичних вказівок, проєкту програми курсу підвищення кваліфікації вчителів історії, які сприятимуть професійному саморозвитку вчителя; розробленні й експериментальній апробації діагностичного комплексу для оцінки рівня розвиненості професійної компетентності вчителів історії профільної школи.

Результати дослідження можуть бути використані вчителями для їх поступального професійно-педагогічного зростання, в системі підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів і самоосвітній діяльності вчителів закладів середньої освіти.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (акт впровадження № 100 від 19.02.2024 р.), Кременчуцького ліцею № 4 «Кремінь» (акт впровадження № 01-25/52 від 27.02.2024 р.), Кременчуцького ліцею № 5 імені Т.Г. Шевченка (акт впровадження № 01-23/93-а від 26.02.2024 р.), Кременчуцького ліцею № 6 «Правобережний» (акт впровадження № 01-20/79 від 28.02.2024 р.), Кременчуцького ліцею № 10 «Лінгвіст» (акт впровадження № 01-08/33 від 26.02.2024 р.), Кременчуцького ліцею № 11 «Гарант» (акт впровадження № 90 від 29.02.2024 р.), Кременчуцького ліцею № 13 «Авіор» (акт впровадження № 02-09/56 від 29.02.2024 р.), Кременчуцького ліцею № 17 «Вибір» імені М.Г. Неленя (акт впровадження від 20.02.2024 р.), Кременчуцького ліцею № 25 «Гуманітарний колегіум» (акт впровадження № 02-28/76 від 12.02.2024 р.), Кременчуцького ліцею № 30 «Олімп» імені Н.М. Шевченко (акт впровадження

№ 02-07/89 від 16.02.2024 р.), Навчально-виховного комплексу «Школа Іступеня-гімназія «Потенціал» (м. Київ) (акт впровадження № 28/1 від 22.02.2024 р.), Київського кооперативного інституту бізнесу і права (м. Київ) (акт впровадження від 26.02.2024 р.), Кременчуцької гімназії № 12 (акт впровадження № 01-32/94 від 28.02.2024 р.), Кременчуцької гімназії № 19 (акт впровадження № 01-49/90 від 29.02.2024 р.), Кременчуцької гімназії № 20 (акт впровадження № 57 від 28.02.2024 р.), Кременчуцької гімназії № 21 (акт впровадження № 01-26/48 від 19.02.2024 р.), Кременчуцької гімназії № 26 (акт впровадження № 1 від 02.02.2024 р.), Кременчуцької гімназії № 28 (акт впровадження від 26.02.2024 р.).

Апробація результатів дисертації. Результати дослідження репрезентовано в доповідях і повідомленнях на наукових та науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних*: «Проблеми та перспективи розвитку економіки освіти регіону» (Кременчук, 2016); «Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища» (Кременчук, 2017, 2018); «Актуальні проблеми і перспективи інноваційного розвитку економіки та техніки в умовах інтеграції України в Європейський науково-виробничий простір» (Кременчук, 2019); «Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика в сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Монреаль, 2020); «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (Дніпро, 2021); *всеукраїнських*: «Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм» (Кременчук, 2016, 2017, 2018, 2019); «Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства» (Кременчук, 2016); «Педагогічні засади ефективного навчання природознавства в загальноосвітній школі» (Полтава, 2016); «Публічне управління в системі координат: демократія, децентралізація, місцеве самоврядування» (Мелітополь, 2019).

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дослідження відображено у 23 наукових і навчально-методичних працях, з яких: 1 стаття – в колективній монографії (у співавторстві), 1 – методичні рекомендації, 3 статті –

у провідних наукових фахових виданнях України, 2 статті – у наукових виданнях інших держав, які входять до міжнародних наукометричних баз даних (з них 1 стаття у співавторстві у наукометричній базі Web of Science), 3 статті – у інших наукових виданнях та 13 праць апробаційного характеру в збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Особистий внесок у роботах, опублікованих у співавторстві, полягає в наступному: актуалізація принципів професійного розвитку педагога через призму його власного саморозвитку, спираючись на систему факторів впливу, таких як: ініціатива, мотивація, лідерські якості, готовність до інноваційної діяльності посередництвом самоосвіти впродовж життя [140]; виокремлено самостійність самоосвіти як соціокультурного явища, в якому людина виступає продуктом самого себе [279]; акцентовано на важливості самоосвіти в процесі професійного розвитку вчителя, її подальшого оцінювання, актуалізуючи при цьому навички, набуті попередньо, спираючись на принципи послідовності, регулярності, поєднуючи самонавчання з професійною діяльністю [296]; обґрунтовано недостатність вивчення впливу мотивації як психологічного феномену в боротьбі з девіантною поведінкою серед учнівства, наголошено на важливості вивчення предмета «історія» в цьому контексті [280].

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (299 найменувань, у тому числі 14 іноземними мовами), 22 додатки. Дисертація містить 34 таблиці та 19 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 335 сторінок, з них – 187 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ

1.1. Аналіз базових понять дослідження

Мета та завдання дослідження зумовили необхідність аналізу основних базових понять, як-от: «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителя», «професія «вчитель історії»», «професійна компетентність вчителя історії», «профільна школа», «вчитель профільної школи», «розвиток», «розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи».

Розглянемо сутність поняття «компетентність», оскільки існує декілька різних підходів до розуміння компетентності, її трактування, що значною мірою впливає на те, як ми будемо розглядати професійну компетентність вчителя історії профільної школи.

Загалом, поняття «компетентність» не має загально визнаного трактування. Термін «компетентність» (від англ. «*competens*» – «належний», «відповідний») є сукупністю необхідних знань та умінь, які є необхідними для ведення успішної професійної діяльності [285].

Відповідно до Короткого Оксфордського словника (*Concise Oxford English Dictionary*) [297] компетентність означає «здатність робити щось» або «здатність до виконання завдання». Короткий словник Маккуорі (*Macquarie Concise Dictionary*) визначає компетентність як «якість бути компетентним», де «компетентний» означає «належним чином кваліфікований» або «здібний». Важливо, що в обох цих словниках при характеристиці поняття «компетентність» основну увагу приділено «компетентним людям, які мають здібності або можливості, що дозволяють задовільно виконати певну діяльність» [290]. У Кембриджському словнику (*Cambridge dictionary*) для розкриття

сутності поняття «компетентність» використовують такі слова: досягнення, точність, кмітливість, спритність, вправність, відвертість, сила, функціональні навички, дар, престижність, майстерність, спеціальність [286]. Уперше, у вітчизняному словниковому оперуванні це поняття визначається в 1983 р. [106], коли педагогічна наука теоретично та практично оперує ним в теорії освіти та самоосвіти [228, с. 236]. У 90-ті роки ХХ ст. поняття «компетентність» розглядається як наукова категорія в теорії освіти [228, с. 237].

І. Чеботарьова, досліджуючи сутність поняття «компетентність», стверджує, що існує відмінність у базовому трактуванні поняття в американській літературі та британській: американський підхід виокремлює природу компетентності в індивідуальності особистості, а британський – першість у цьому відводить самій діяльності, її природі [247]. Дослідниця наголошує на холістичній природі компетентності – загального потенціалу суб'єкта, від якого залежить ефективність його дій [247, с. 284].

Поняття «компетентність» визначено Міжнародною комісією Ради Європи (Definition and Selection of Competencies – «DeSeCo») як ключові та базові вміння, опори й опорні знання [288]; глосарієм Європейського центру розвитку та професійного навчання (CEDEFOP) – як здатність якісно використовувати свої вміння й навички в роботі та професійному розвитку; Європейською Комісією – як здатність використовувати свої вміння відповідно до контекстів, які визначені сучасним дискурсом [288]. Зауважимо, що компетентність є властивістю, особистісною якістю, яка виявляється через діяльність.

Підходи до трактування поняття «компетентність» різними науковцями подано у табл. 1.1.

Аналіз змісту таблиці 1.1. свідчить, що багато науковців пропонують власне розуміння та визначення поняття «компетентність», виходячи з конкретного контексту, в якому цей термін використовується; розглядають це поняття як властивість суб'єкта, результат його зростання в професії, що сприяє та стимулює в напрямку до ефективного виконання його власної роботи, проте деякі науковці акцентують увагу на факті досконалості в оволодінні

конкретними знаннями та вміннями, які сприяють у розв'язанні конкретних професійних завдань.

Таблиця 1.1

Підходи науковців до визначення поняття «компетентність»

Сутність поняття	Автор
сукупність необхідних знань та умінь, які є необхідними для ведення успішної професійної діяльності, вміння актуалізувати отриману інформацію та досвід	I. Кубенко [106], В. Омельченко [149]
зв'язок між здібностями або можливостями фахівців і задовільним виконанням відповідної професійної діяльності	P. Hager, A. Gonczi [290]
похідна професійної діяльності	С. Горбань [49]
узагальнена надбудова особистісного відношення до предмету діяльності та якісного рівня цієї діяльності; поєднання освіти з ціннісними характеристиками суб'єкта	М. Головань [46]; В. Ткаченко, Є. Черевань [229, с. 162]
здатність особистості діяти	В. Тернопільська [227, с. 208]
рівень оволодіння компетенцією, компетенціями, який визначається можливістю відповідати на різні виклики професійного середовища; існування набору фактів, умінь, здібностей, мотивації та зусиль, що є необхідними для виконання роботи	О. Кириченко [87]
унікальна здатність, яка допомагає ефективно вирішувати конкретне завдання у конкретному напрямку діяльності	В. Прокопчук [174, с. 96]
спроможність кваліфіковано здійснювати певну діяльність чи виконувати роботу; психологічне новоутворення, що спонукає до змін, реакція на новоутворені обставини	О. Пометун [166], В. Прокопчук [174, с. 96]
динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти	О. Марущак [130, с. 99]

Узагальнюючи думки науковців, компетентність вважаємо станом, процесом і результатом водночас, де стан є фактичним показником визнання знань і вмінь у професії, процес полягає у формуванні та розвитку фаховості, а результат є рівнем, який можна виміряти та проілюструвати завдяки

критеріальному апарату дослідження; компетентність є орієнтиром для формування змісту освіти.

У нашому дослідженні розуміємо *компетентність* як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності та готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання й соціалізації.

Відповідно до логіки нашого дослідження варто акцентувати увагу на сутності поняття «професійна компетентність». Зауважимо, що якщо «компетентність» тісно пов'язана з особистістю та її внутрішнім розумінням фахової діяльності, то «професійна компетентність» зацентровує також на вагомості фактора соціального середовища – професійній діяльності, де виявляються й реалізуються відрефлексовані особистісно значущі професійні вміння [58, с. 68]. В. Галушак зауважує, що термін «професійна компетентність» характеризується як здатність здійснювати функціонально спрямовану діяльність і частіше пояснюється за допомогою таких категорій, як-от: «готовність», «професіоналізм», «уміння», «здібність» [291].

У літературі найчастіше використовують такі визначення професійної компетентності: «навички та риси, необхідні працівнику для ефективного виконання роботи; поведінка, яку демонструють переважно успішні працівники, на відміну від менш успішних; комплекс знань, умінь, здібностей, мотивацій, цінностей та інтересів людини; знання, навички, здібності та інші характеристики, пов'язані з високими досягненнями в роботі тощо» [135]. Я. Сікора окреслює основні ознаки поняття «компетентність», а саме: обізнаний, кваліфікований; знаючий, авторитетний; знання, уміння, навички; володіння знаннями, прояв професіоналізму; ефективна діяльність; психологічні якості; рівень діяльності; володіння компетенцією; уміння діяти; здатність вирішення робочих завдань; опорні знання; здатність діяти в професійних ситуаціях; кваліфікована діяльність [211].

У табл. 1.2 додатково представлено погляди науковців на сутність поняття «професійна компетентність».

Підходи науковців до визначення поняття «професійна компетентність»

Визначення поняття «професійна компетентність»	Автор
вищий компонент особистості, який визначається як соціально-професійна діяльність людини, яка має соціальну спрямованість та своїм кінцевим результатом позиціонує професійний успіх	І. Магазинщикова [123]
єднання загального обсягу знань, з одного боку, та здатності їх застосовувати при вирішенні практичних завдань, – з іншого	Л. Оружа [153]
не лише обсяг фахових знань, а й розуміння сфери їх застосування	Ю. Зіньковський [78]
поєднання освіченості і поведінкової культури, вміння самостійно та кваліфіковано мислити, а надалі самостійно працювати	І. Марченко [131]
сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва»; «інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця», властивих спеціалістам, які віддзеркалюють рівень їх знань та умінь, навичок та досвіду, чого достатньо для виконання певного роду діяльності, що пов'язана з прийняттям рішень	Термінологічний словник [249, с. 142]; В. Прокопчук [174]
комплекс знань, умінь та навичок, необхідних у професії, які сприятимуть виконанню поставлених завдань певного рівня	В. Петрук [161, с. 24], В. Тернопільська [227, с. 208]
система професійних компонентів, що об'єднують теоретичні і практичні знання та вміння робітника задля отримання кінцевого результату	Г. Гапоненко [41]
рівень фахових досягнень	М. Мазурок [125]
поєднання практичної та особистісної готовності до виконання професійної діяльності відповідно до поставлених завдань	А. Гриценко [54, с. 18]
інтегративне утворення особистості, що поєднує сукупність знань, умінь, досвіду, навичок, здібностей, а також готовність особистості діяти у складній ситуації та здатність вирішувати професійні завдання, досягаючи кращих результатів у праці, розвиваючи ставлення до професії як до цінності	В. Журба, О. Драган [299]

умова якісного виконання діяльності, що виражається у стабільній та ефективній роботі, в умінні знаходити адекватне раціональне вирішення професійної проблеми в умовах нестабільності різноманітних труднощів	В. Галушак [291, с. 143]
--	--------------------------

Аналіз проблеми професійної компетентності фахівця дозволяє розглядати цей феномен як багатоаспектне явище. Узагальнюючи думки науковців (див. табл. 1.2), констатуємо, що професійна компетентність є комплексом знань, умінь і навичок, системою компонентів, які відображають якісну характеристику діяльності фахівця з розумінням того, яким буде кінцевий результат. І її рівень, як наголошують В. Ткаченко та Є. Червань, визначається ступенем об'єднання й залучення цих умінь інтегрально [29, с. 162]. Тому «одним із головних критеріїв для визначення професійної компетентності є успіх в активності та високої продуктивності» [291, с. 142].

У дослідженні розглядаємо *професійну компетентність як інтегративну якість особистості, яка виявляється у здатності здійснювати професійну діяльність, що визначається вимогами посади, засновану на фундаментальній професійній освіті.*

Наслідуючи думки Н. Болюбаш і В. Прокопчук [24; 174], визначаємо, що категорія «професійна компетентність» є результатом поєднання різних професійних якостей її суб'єкта та залежить від орієнтирів професійної діяльності. Зважаючи на це, варто розглянути сутність поняття «професійна компетентність вчителя», беручи до уваги особливості його професійної діяльності.

Аналіз наукової, довідникової і нормативно-правової літератури [246; 249; 36; 170] дозволяє констатувати, що зазвичай професійну компетентність учителя розглядають як засіб для виконання покладених на нього професійних зобов'язань; професійно-особистісну характеристику вчителя; комплексне ціннісне утворення, що поєднує знання з фаху, навички та якості особистості, спрямовані на професійне становлення та зростання; факт вільного володіння

вчителем власним предметом і професійно-педагогічними якостями; якість дії вчителя, що забезпечує ефективність розв'язання професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності.

Підтвердження цьому знаходимо в інших працях науковців (див. табл. 1.3)

Таблиця 1.3

**Підходи науковців до визначення поняття
«професійна компетентність вчителя»**

Визначення поняття	Автор
інтегративна властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності й ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій задля досягнення високих результаті	Н. Сергієнко [201]
властивості особистості, що виявляються у здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності; спроможність діяти ефективно, розв'язувати різного роду ситуації, що виникають у будь-якій діяльності	Я. Баранець [14, с. 49]
властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності	О. Скворцова [213]
комплексне поняття, яке охоплює професійні педагогічні знання, уміння, навички, готовність до складної педагогічної діяльності, а також низку таких професійно важливих особистісних якостей, як-от: мобільність, комунікабельність, толерантність, креативність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку, самореалізації тощо	О. Раковець, С. Раковець [183, с. 52]
інтегральна єдність сформованих предметно-фахових знань, умінь і навичок і досвіду навчально-методичної роботи, здатності креативно розв'язувати професійно-життєві завдання, необхідні для якісного проектування навчально-виховної роботи та здійснення продуктивної процесуально-технологічної діяльності	І. Кучеренко [110]

інтегрована професійно-особистісна характеристика особистості, яка володіє сукупністю знань, умінь, навичок, професійно значущих особистісних якостей і мінімальним досвідом роботи в обраній професії, що є необхідною для успішного розв'язання завдань педагогічної діяльності й особистісної відповідальності за виконання професійних обов'язків.	Н. Павлова [157, с. 103]
сукупність особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат	В. Берека, А. Галас [175, с. 15]
інтегроване професійно особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядають як джерело й критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти	В. Марченко [131]
інтегративна якість, що охоплює рівень оволодіння знаннями, вміннями, навичками й такими компонентами професійної майстерності, як професійні здібності і професійно важливі якості особистості	А. Таранець [224, с. 33]

Щодо нормативно-правової бази, то політика держави в сфері освіти має чіткий перелік базових вимог до професійної компетентності вчителя, які закріплені у кваліфікаційних характеристиках професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. У цьому документі однією з головних складових компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників є професійна компетентність, яку розглядають як «якість дії працівника, що забезпечує ефективність розв'язання професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для

створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії» [170]. У «Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» оприєвлено перелік ключових трудових і професійних компетентностей, якими повинен володіти вчитель закладу загальної середньої освіти, а саме: мовно-мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, інклюзивна, здоров'язберезувальна, прогностична, організаційна, оцінювальна-аналітична компетентності, компетентність педагогічного партнерства, здатність до навчання впродовж життя [179]. За Стандартом перераховані складові у своїй змістовій частині ретранслюються як «здатності» вчителя, які він використовує і які розвиває.

У свою чергу, у науковій літературі окреслено такі складові професійної компетентності вчителя: «мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення ... загальна культура та кваліфікаційні знання, уміння, методична майстерність» [18, с. 15]; знання педагогічної теорії, уміння й готовність застосовувати ці знання на практиці [245]; знання, навички, уміння, професійно значущі якості; спрямованість, інтерес, мотиви, потреби; засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності; аналіз та оцінка відповідності здобутого результату поставленим завданням [136, с. 7]; комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь (аксіологічні знання, досвід та вміння, необхідні для розуміння світу, оточення, себе, що забезпечує порозуміння шляхом діалогу та взаємодії); комплекс технологічно-аналітичних умінь та навичок (уміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи бажаної мети) [292]; знання як із предметної галузі, так і методичні, професійні знання про основні напрями і зміст праці вчителя, сутність та особливості професійно-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної і психологічної науки, професійну підготовку та ін. [185].

На нашу думку, професійна компетентність є ключовим спрямовуючим джерелом професійного зростання вчителя, мірилом його фахового зростання.

Спираючись на думки науковців і положення, які містить у собі професійний стандарт учителя, *професійною компетентністю вчителя вважаємо інтегративну якість особистості, яка відображає володіння фундаментальними професійно-педагогічними знаннями і вміннями, набуття педагогічного досвіду та розвиненість здібностей для здійснення ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці.*

Наступним базовим поняттям нашого дослідження є категорія «професія «вчитель історії»».

Професійний стандарт «Вчитель історії» не оприядлено, тому вимоги до кваліфікації такого фахівця визначаються професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений Наказом МОН № 1225 від 29.08.2024 р. [179], у якому «визначено професійні кваліфікації; окреслено можливі траєкторії здобуття професійних кваліфікацій залежно від здобутого ступеня освіти і спеціальності; структуру опису компетентностей узгоджено зі структурою дескрипторів Національної рамки кваліфікацій; оптимізовано кількість компетентностей, необхідних для забезпечення виконання відповідних трудових функцій, тощо» [75]. Звичайно у цьому стандарті окреслено загальні вимоги до вчителів закладів загальної середньої освіти.

Для того, щоб акцентувати увагу на вимогах професії «вчитель історії» до особистості, ми проаналізували наукову літературу. Формально вчителем історії є випускник закладу вищої освіти, що здобув історичну освіту і влаштований на роботу за спеціальністю. А. Єрмоленко наголошує, що «вчитель історії (професіонал) – це людина, здатна вибудувати траєкторію свого духовного й особистісного професійного розвитку, пов'язаного з освоєнням і вибором культурних смислів історичного розвитку, самовизначенням у системі цінностей педагогічної діяльності» [69, с. 79].

Сучасний учитель історії працює в умовах полікультурного та глобалізованого суспільства, що створює відповідні педагогічні проблеми, де «чутливі» теми створюють виклики у його діяльності [177], сенс якої полягає в необхідності навчати сучасному при вивченні особливостей минулого [69, с. 79].

На думку І. Коляди, серед професійно-значущих рис учителя особливе місце займають активність (як особлива форма взаємодії суб'єкту з навколишнім світом), стан діяльності, а також педагогічна креативність (від англ. *creat* – творити) – внутрішня, природна активність людини, що не стимулюється зовні; це внутрішня передумова плідної діяльності, здатність до творення нового. Науковець зазначає, що у вчителя-історика, який формує свідомість світосприйняття майбутнього громадянина України, ця якість є однією з найважливіших: вона стимулює особистість до постійного самовдосконалення, динамічності стосунків, модернізації навчально-виховного процесу [95, с. 25].

На переконання Л. Кондратової, сучасний учитель історії має ставити за мету розвивати в учнів уміння: розуміти й осмислювати минуле; збирати і аналізувати інформацію з різних історичних джерел, ставитися до них критично, розглядати їх у конкретному історичному контексті (зберігаючи в пам'яті ключові моменти і найбільш характерні риси періодів, подій, що вивчаються); оцінювати різні версії та думки про минуле, історичні події; розрізняти факти і точки зору, виявляти помилки, фальсифікації та стереотипи; аналізувати отриману інформацію; формувати незалежні і зважені судження, робити обґрунтовані висновки на основі аналізу свідчень і вивчення спектру позицій; усвідомлювати, що висновки можуть бути переоцінені з погляду нових фактів і тлумачень, тобто за умов інноваційного навчання, що ґрунтується на довірі до дитини, переконанні її у здатності брати відповідальність за вчинки й поведінку, на стимуляції почуття гідності й самоповаги [97, с. 42]. На основі цього підкреслюємо важливість того, що завдання вчителя історії полягає не лише в передаванні знань, але також у формуванні в учнів критичного мислення, здатності аналізувати історичні джерела, оцінювати різноманітні погляди та робити виважені висновки.

Щодо професійної компетентності вчителя історії, то, як правомірно зазначають В. Ткаченко і Є. Черевань, професійна компетентність учителя-предметника, її загальний рівень є узагальненим результатом поєднання знань, умінь і навичок із власної фахової дисципліни [229, с. 160], вона містить у собі

базові знання з педагогіки та спеціальні знання з навчального предмета, методики його викладання. Саме спеціальні знання, вміння та навички і визначають ключову відмінність між «предметниками». Водночас, на наше переконання, з огляду на сучасні запити до компетентності вчителя, маємо звернути увагу на колізію «конфлікту інтересів». Наразі тенденційно окреслено, що арсенал фаховості вчителя не повинен обмежуватися вузькоспеціалізованою підготовкою, а має включати здатність до викладання циклу суголосних дисциплін, демонструвати обізнаність у використанні новітніх педагогічних технологій і методики активного навчання [50]. Однак, професійна компетентність учителя історії обумовлена змістом його фахової діяльності й сукупністю професійних компетенцій, тобто спеціальних знань із дисципліни «Історія» та методики її викладання, які водночас є тим фактором, який вирізняє діяльність учителя історії від роботи інших учителів-предметників. Учитель історії є фахівцем, який ознайомлюється з довідковою, науковою й навчально-методичною літературою, аналізує історичні факти й події; орієнтується у змінах, що відбуваються в історичному процесі, постійно стоїть перед вибором говорити про те, що знає чи про те, що містить підручник [177].

Колектив авторів із Малазії (Мохд Фаузі Бін Алі (*Mohd Fauzi Bin Ali*), Абдул Разак Ахмад (*Abdul Razaq Ahmad*), Ахмад Алі Семан (*Ahmad Ali Seman*)) у процесі експериментального дослідження встановив, що для того, щоб досягти високого рівня професійної компетентності, вчителю історії необхідно ефективно засвоїти три основні елементи зазначеної компетентності, як-от: 1) знання предмета з дисципліни «Історія», щоб його могли називати експертом у предметі історії; 2) учителі мають діяти як експерти з вирішення проблем, коли порушують історичні питання, особливо якщо це питання стосується історії країни (чи то на національному, чи то міжнародному рівнях); 3) учителі історії повинні досліджувати історичну інформацію більш глибоко, щоб історичні знання могли бути інформативними [295].

Отже, на основі поглядів науковців **професійну компетентність вчителя історії** визначаємо як *інтегративну якість особистості, яка відображає*

володіння фундаментальними професійно-історичними знаннями і вміннями, набуття педагогічного досвіду та розвиненість здібностей для успішного і творчого надання кожному учневі історичної освіти.

З огляду на те, що «термін «професійна компетентність» складається з двох категорій – «професія» і «компетентність»» [190, с. 287], то доцільно в контексті теми нашого дослідження розглянути особливості професії «вчитель профільної школи».

Відповідно до логіки подання матеріалу в дослідженні пропонуємо розглянути сутність поняття «профільна школа» й особливостей її функціонування.

Профільне навчання є одним із головних векторів сучасного освітнього реформування на рівні закладів загальної середньої освіти. Основні підходи щодо організації освіти в старшій школі визначені Законом України «Про загальну середню освіту», Постановою КМУ від 16.11.2000 р. «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру та 12-річний термін навчання», Національною доктриною розвитку освіти. Освітня реформа останнього часу визначає за школою одну з ключових позицій у подальшому професійному становленні випускників. Старша школа повинна функціонувати як профільна, створювати відповідні умови для індивідуального розвитку школярів, формувати схильність до майбутньої професійної діяльності; вона є виявом принципу особистісно зорієнтованого навчання (Концепція профільного навчання у старшій школі (наказ МОН №1456 від 21.10.2013) [172], Закон України «Про освіту» (2017р.).

Актуальність функціонування профільної школи на сучасному етапі в Україні підтверджується Наказом Міністерства освіти і науки України № 1451 від 10.10.2024 р. «Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї)» [171]. У цьому документі МОН обґрунтовує необхідність реформування старшої профільної школи з огляду на такі аспекти: сучасні діти потребують нових підходів до навчання; наразі школа не вчить того, чого вимагає сучасне життя; учнівство у старшій школі вивчає

багато предметів і запам'ятовує велику кількість інформації, яку потім не використовує в житті; учні й учениці, закінчуючи школу, часто не розуміють своїх інтересів, не знають, яку обрати професію; найближчими роками умови життя та праці будуть постійно та швидко змінюватися, а певні знання та вміння швидко втрачати актуальність [188].

У Концепції профільного навчання у старшій школі (Наказ МОН № 1456 від 21.10.13 р.) [172] зазначено, що профільна школа є інституційною формою реалізації мети профільного навчання, яке полягає в забезпеченні «умов для якісної освіти старшокласників відповідно до індивідуальних нахилів, можливостей, здібностей і потреб, забезпечення професійної орієнтації учнів на майбутню діяльність, яка користується попитом на ринку праці, встановлення наступності між загальною середньою і професійною освітою, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації». Посилаючись на Концепцію профільного навчання, С. Кода схиляється до розуміння саме старшої школи як профільної, яка в подальшому повинна реалізовувати принцип особистісно зорієнтованого навчання учнів [91, с. 125]. Однак у документі «Реформа профільної освіти. Концептуальні засади (проект обговорення)» зазначено, що профільне навчання буде здійснюватися в академічних ліцеях (заклад освіти, де учнівство поглиблено вивчає навчальні предмети / курси відповідно до обраного профілю та проходить академічну підготовку для подальшого навчання в закладі вищої освіти) і професійних ліцеях (коледж) (заклад освіти, де учнівство здобуває загальну середню освіту та професію, навчаючись за сучасними стандартами) [187]. У разі затвердження «Проекту Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї)» ці зміни мають розпочатися з пілотування реформи у 2025–2026 н.р. в 10 класах, а з 2027–2028 н.р. – масове впровадження в профільній освіті.

На рис. 1.1 позначено видові поняття категорії «профільна школа».



Рис. 1.1. Видові поняття щодо категорії «профільна школа»

У профільних школах здійснюється профільне навчання, яке є профільно-диференційованою планомірною, організованою, спільною двосторонньою діяльністю учителів і учнів, спрямованою на свідоме, міцне й глибоке опанування останніми системи профільно-орієнтованих знань, умінь і навичок [197, с. 40]. Основними профільними напрямками навчання в закладах загальної середньої освіти в Україні визнано такі: суспільно-гуманітарний, філологічний, природничо-математичний, технологічний, спортивний та художньо-естетичний (їм відповідають 21 навчальний профіль) [100, с. 51]. Історичний профіль є складовим суспільно-гуманітарного напрямку дисциплін [124, с. 141]. Зауважимо, що профільна школа, пропагуючи можливість практичного застосування освіти, щоб отримані знання були якомога наближеними до реалій

життя, спирається на спільну єдність таких умов: профілізація; профорієнтація; фундаментальність знань [191].

Наразі, важливість профільного навчання визначається можливістю проводити реальне і планомірне оновлення школи III ступеня, надання пропозицій урахувати індивідуальність кожного учня, його інтереси, нахили та здібності [100, с. 51]. Такий підхід повною мірою реалізує принципи особистісно зорієнтованого навчання, уможливорює закладення фундаменту до подальшої професійної самореалізації. Профільне навчання може здійснюватися в закладах загальної середньої освіти різних типів: школах, гімназіях, ліцеях, коледжах, колегіумах, спеціалізованих школах з поглибленим вивченням предметів, навчально-виховних комплексах, опорних школах освітнього регіону, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, ресурсних центрах, освітній потенціал яких використовується іншими закладами освітньої мережі району, позашкільних, професійно-технічних і закладах вищої освіти тощо [141; 172], де старшокласник може обрати одне з двох спрямувань навчання: академічне (де здобувач має можливість поглибленого вивчення навчального предмета з подальшою метою продовжити навчання в ЗВО) чи професійне (визначається професійним спрямуванням з огляду на ринок праці) [146].

На думку дослідниці Б. Ренькас, профільна освітня система є суттєво відмінною від системи загальної освіти, що безпосередньо відображається ступенем готовності до навчання за профілем і рівнем вимог, які висуваються профільною школою до особистості учня [186, с. 119]. «Саме тому організація ефективної старшої профільної школи є одним із викликів, який уже стоїть і за кілька років стоятиме ще гостріше перед українським суспільством загалом та українською освітньою спільнотою зокрема» [218].

Як висновок, «стратегічна функція профільної освіти полягає в тому, що вона має закласти фундамент задля подальшого успішного розвитку людського потенціалу країни, який досягається спрямованістю процесу навчання на задоволення освітніх потреб і запитів учнів відповідно до їхніх нахилів, здібностей, подальших життєвих планів» [103, с. 2]. Зважаючи на це освітня

реформа у сфері профільної освіти є однією з ключових змін в Україні, і саме вчителі є головною рушійною силою тих нововведень, які покликані змінити українське суспільство.

Щодо вчителя профільної школи, то в науковій літературі окреслено вимоги до цієї постаті, а саме: здатний генерувати інноваційні ідеї, виявляє професійний інтерес до розроблення й реалізації нових навчальних програм, володіє високим інтелектуальним потенціалом і науковою компетентністю, різними методами організації активної пізнавальної діяльності учнів на уроці; має ґрунтовну методичну підготовку; здійснює разом з учнем пошуково-дослідну роботу, зміцнює й розвиває емоційно-мотиваційну сферу підлітків [98]; сприяє формуванню освіченої й соціально мобільної особистості, яка здатна до усвідомленого життєвого та професійного самовизначення, готова до безперервного самостійного оволодіння новими знаннями, уявляє свої потенційні можливості, ресурси й способи реалізації обраного життєвого шляху; має забезпечувати: варіативність, особистісну зорієнтованість, індивідуалізацію та практичну орієнтацію навчального процесу; проєктування індивідуальної освітньої траєкторії учнів, формування готовності старшокласників до профільного та професійного самовизначення й розвиток у них здатності до самоосвіти і продовження навчання в обраній професійній сфері. Учитель профільної школи має запроваджувати сучасні технології навчання, суть яких полягає в попередньому проєктуванні процесу навчання; використовувати різноманітні форми групових робіт, учнівських диспутів та дискусій, рольових ігор, проєктно-дослідницької діяльності тощо; сприяти формуванню освіченої й соціально мобільної особистості, яка здатна до усвідомленого життєвого та професійного самовизначення, бути готовим до безперервного самостійного оволодіння новими знаннями, чітко уявляти свої потенційні можливості, ресурси й способи реалізації обраного життєвого шляху [10].

Констатуємо, що професійна компетентність вчителя історії профільної школи є динамічною якістю, засвідчує поступальний розвиток у процесі особистісного і професійного розвитку фахівця. На цьому наголошують

В. Берека і А. Галас: «Набуття професійної компетентності розпочинається з оволодіння педагогічною професією й охоплює кілька етапів професійного розвитку фахівця, протягом яких змінюються життєві та професійні плани, відбувається перебудова структури особистості» [175]. У цьому контексті підтримуємо думки Н. Сергієнко, який стверджує, що удосконалення рівня професійної компетентності вчителів – один із основних напрямів реформування сучасної системи освіти, тому на сучасному етапі модернізації системи освіти і виховання в Україні актуальності набувають питання підвищення й розвитку професійної компетентності вчителів [201].

Щодо поняття «розвиток», то контексті філософської науки його розуміють як саморух явища, що «визначається внутрішніми суперечностями і зовнішніми факторами» [241, с. 61], «незворотну, спрямовану, закономірну зміну матеріальних та ідеальних об'єктів» [240, с. 555]. Похідним цього поняття в контексті нашого дослідження є поняття «розвиток особистості», що детермінується як «процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації та виховання» [47, с. 289], «збільшення фізичних та інтелектуальних сил» [121, с. 84].

На думку І. Хоржевської, професійний розвиток є зростанням професіоналізму людини у її саморозвитку, під час виконання фахових завдань та у процесі професійної комунікації [243, с. 112]. Дослідники пов'язують цей процес із циклічністю [250], вибором суб'єктом моделі професійної діяльності [205, с. 45]. Професійний розвиток особистості має етапи: «допрофесіонал» (працююча людина, яка має невелику результативність); «професіонал» (стабільні високі показники діяльності); «суперпрофесіонал» (майстер своєї справи); «післяпрофесіонал» (наставник) [205, с. 98].

Професійний розвиток – складний та багат шаровий процес взаємодії особистості і професії, «це зростання, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, яке зумовлює створення

принципово нового його устрою та способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії» [176, с. 186].

Розвиток професійної компетентності вважаємо похідним від поняття «професійний розвиток» – процес формування суб'єкта професійної діяльності, де особистість оволодіває необхідними професійними якостями, компетенціями, знаннями та вміннями [37; 215, с. 148]; процес творчого вдосконалення особистості під час виконання професійних функцій [128]; свідомий процес якісних змін особистості, спрямований на досягнення високого рівня особистісного саморозвитку та професійної самореалізації у професійній діяльності [94, с. 76]. Професійний розвиток, як наголошує В. Вітюк [32, с. 4], є структурним елементом особистого розвитку людини і описується комплексом категорій: 1) кількісне збільшення якісних властивостей (набуття знань, вмінь); 2) досягнення стандартів (досягнення бажаного); 3) спрямованість на зміни. Як основні етапи професійного розвитку І. Воротникова визначає: 1) професійне самовизначення (вибір професії); 2) особистісну готовність опанувати професію; 3) професійну освіченість, компетентність; 4) майстерність, культуру фахівця [37, с. 21].

Як зазначає Л. Сущенко, концептуальні положення професійного розвитку вчителя мають нормативне закріплення в законодавстві України (Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Закон України «Про вищу освіту», Державна програма «Вчитель»). Оскільки сучасній школі потрібен вчитель, який неперервно підвищує рівень власної професійної компетентності, то відповідальністю вчителя мають стати бажання та готовність до самоосвітньої роботи та професійного самовдосконалення протягом власної професійної діяльності. Однак, як зазначає дослідниця, 69 % вчителів не надають особистісного сенсу питанню власної самоосвітньої діяльності [221]. При цьому для професійного розвитку вчителя «важливе значення мають: оволодіння перспективним педагогічним досвідом, пошуковою дослідною роботою за предметом; осмислення закономірностей навчально-виховного процесу, намагання вчитися педагогічно правильно сприймати кожен вчинок дитини,

вивчати законодавчі акти держави про освіту, виховання та навчання, філософську та психолого-педагогічну літературу; зустрічі з вчителями новаторами; участь у роботі методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань тощо» [84, с. 91].

Основою професійного розвитку є професійні знання особистості. Професійними знаннями вчителя є його знання про предмет, методику його викладання та загальнотеоретичні знання з педагогіки та психології. Науковець Ю. Завалевський відзначає професійний розвиток учителя, який за структурою є складним інтегративним утворенням та поєднує в собі знання, вміння та навички, котрі є необхідними в професійній діяльності. Її джерельною базою дослідник визнає інноваційну діяльність, яка повинна мати дослідницький та творчий характер [71, с. 54].

Професійний розвиток учителя вимагає постійного збагачення й оновлення знань, як отриманих у закладі вищої освіти, так і набутих завдяки професійному досвіду. Держава, як зацікавлена сторона, у свою чергу, окреслює принципи безперервної освіти вчителя, наприклад, через діяльність інституту підвищення кваліфікації.

На сучасному етапі ми не можемо знайти єдино правильного й коректного тлумачення поняття «розвиток професійної компетентності вчителя», але при цьому слід зауважити на тому, що для кожного вчителя є беззаперечним розуміння існування цієї категорії, як і розуміння необхідності зростання в професії як єдино правильної стратегії особистісного розвитку [254, с. 91]. Власне, вчитель має бути свідомий того, що його власна професійна компетентність повинна стати об'єктом його діяльності. На думку О. Токарської, розвиток професійної компетентності вчителя є динамічним процесом, де вчитель модернізує та використовує в діяльності технології навчання, що сприяє фаховому зростанню через відображення кількісних і якісних змін у його роботі завдяки неперервній освіті та праці над собою [231, с. 38].

Відштовхуючись від цього, сформулюємо власне визначення головного поняття дослідження. Відтак, **розвиток професійної компетентності вчителя**

історії профільної школи розуміємо як незворотню та спрямовану діяльність учителя, яка передбачає процес накопичення та поглиблення вже здобутих фахових знань та умінь у контексті викладання історії, відповідаючи при цьому кваліфікаційним вимогам професії «вчитель закладу загальної середньої освіти», урахувавши профільність змісту навчання.

Підсумовуючи, зазначимо, що нами розкрито термінологічний склад нашого дослідження, що дозволяє оперувати кожним з окреслених понять під час проведення дослідження.

1.2. Сутність і структура професійної компетентності вчителя історії профільної школи

Визначивши сутність ключових понять дослідження (пп. 1.1), зупинимося у цьому підрозділі на сутності феномену «професійна компетентність вчителя історії профільної школи» та його складових.

З метою розкриття сутності поняття «професійна компетентність вчителя історії профільної школи» пропонуємо ознайомитись із вимогами до особистості вчителя історії профільної школи.

У школах, де навчання історії є профільним, професійна компетентність вчителя історії повинна визначатись високою фаховістю. Вчитель історії профільної школи повинен досконало знати свій предмет, на засвоєння якого учнями (за умови обрання ними історичного профілю), відповідно до навчальних програм, виділяється збільшена кількість навчальних годин у старшій школі.

У табл. 1.4 представлено порівняння загальної кількості навчальних годин визначених для дисципліни «Історія» для стандартного / академічного та профільного рівнів у старшій школі (10–11 класи).

Уважаємо, що високі вимоги до вчителя історії профільної школи пояснюються рівнем відповідальності навчального закладу перед освітніми вимогами, затвердженими законодавством України щодо статусу профільних шкіл, та суспільним запитом, який ґрунтується на принципах якості та

конкурентності.

Таблиця 1.4

**Загальна кількість годин із дисципліни «Історія»
для рівня «стандартний / академічний» та рівня «профільний»
у старшій школі (10–11 класи)**

Предмет/рівень	Стандартний/ Академічний		Суспільно-гуманітарний напрямок, історичний профіль	
	10 клас	11 клас	10 клас	11 клас
«Історія України»	52 год.	52 год.	140 год.	140 год.
«Всесвітня історія»	35 год.	35 год.	105 год.	140 год.

Практична діяльність учителя історії профільної школи є виразником важливої складової профільної освіти – індивідуалізація навчання, де вчитель має враховувати не лише рівень знань учнів, а і його нахили та здібності, що стане підґрунтям до отримання професії в майбутньому, відображаючи особистісно зорієнтоване навчання, яке є виявом НУШ [4, с. 58].

Професійну компетентність учителя профільної школи розглядають як уміння вчителя планувати й організувати навчальну діяльність старшокласників у межах конкретного профілю, сприяти більш поглибленому вивченню його змісту, заохочувати й забезпечувати творчу діяльність учнів [168, с. 170].

Ураховуючи зазначені вище положення, а також сутність понять «компетентність», «компетентність вчителя історії», «вчитель історії профільної школи», які було розкрито в підрозділі 1.1, доцільною є презентація авторського визначення поняття «професійна компетентність вчителя історії профільної школи». Отже, на наш погляд, **професійна компетентність вчителя історії профільної школи є інтегративним особистісно-професійним утворенням особистості, що охоплює глибокі знання з теорії навчання та виховання, дисциплінарні знання, необхідні для викладання історії, досвід навчально-методичної роботи, здатність ефективно виконувати функції згідно з**

вимогами фаху та об'єктивно оцінювати власну діяльність, що виявляється у прагненні до власного професійного розвитку.

Означений вид компетентності потребує детального структурно-функціонального аналізу, що передбачає розгляд змісту кожного з його компонентів.

З огляду на Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [60], Професійний стандарт «Вчителя закладу загальної середньої освіти» [75], та думки науковців [144] стосовно діяльності вчителя історії профільної школи, визначимо загальні вимоги до професійної компетентності вчителя історії профільної школи: *повинен знати*: джерельну базу освітнього законодавства та основні положення, у яких закріплені нормативи щодо профільного навчання – Концепцію профільного навчання в старшій школі [99]; Національну доктрину розвитку освіти в Україні; концепцію і статут профільної школи; основи особистісно-орієнтованої педагогіки; наукову інформацію та зміст дисципліни «Історія» базового та профільного рівнів; порядок організації факультативних та елективних курсів із дисципліни «Історія»; методика організації проєктної, науково-дослідницької й пошукової діяльності учнів із дисципліни «Історія»; *повинен уміти*: проєктувати й організовувати навчальний процес викладання (уважаємо важливим умінням учителя історії профільної школи створювати учнівський колектив та вести спільну діяльність) і методи діяльності учнів у ньому (завдяки чому, як свідчить М. Мазурок, можна передбачити і спрогнозувати подальший розвиток особистісних і професійних навичок учителя в процесі підвищення його кваліфікації) [125, с. 58]; використовувати різні види та форми діяльності як учнів, так і власної; застосовувати інноваційні підходи, методи і засоби педагогічної діагностики та аналізу (вміння аналізувати поведінку і творчу активність учнів, виявляти труднощі, проблеми та віднаходити шляхи їх розв'язання), розробляти індивідуальні освітні програми з історії з урахуванням потреб та інтересів учнів; вибудовувати логіку викладання профільних дисциплін на основі їхніх нахилів; діагностувати та контролювати етапи особистісного й колективного розвитку; розробляти корекційно-

педагогічні заходи; формувати навички аналітичного мислення й самоорганізації; використовувати сучасні інформаційні технології в навчанні; забезпечувати практичну орієнтацію навчально-виховного процесу; формувати універсальні компетенції (інтелектуальні, комунікативні, пізнавальні, інформаційні, громадянсько-правові тощо); сприяти професійному самовизначенню учнів.

Важливого значення, окрім визначених професійних умінь, відіграють також особистісні якості вчителя історії профільної школи, сумарна кількість яких визначає за їх власником високі шанси в професійному зростанні. Серед них: гуманність, педагогічний такт, моральність, естетичні відчуття, ерудованість, комунікабельність, схильність до роботи з дітьми старшої вікової групи, висока самодисципліна та вимогливість до себе. Частина цих якостей є сукупністю притаманних індивідуально властивостей, що формують людину як носія певного культурного шару, як суб'єкта суспільних відносин, соціальної стратифікації, детермінованих певною місцевістю та її історичною спадщиною. Інша частина якостей учителя є цілеспрямовано сформованим і набутих результатом професійної діяльності. Єдність вище окреслених факторів впливу та якісних характеристик особистості формує риси, що повинні бути притаманними педагогу [58, с. 67].

Дослідник С. Кода [91, с. 126] робить акцент на важливості підготовки вчительських кадрів до роботи в профільній школі, визначаючи основні напрямки, на яких слід зацентувувати, а саме: проведення моніторингу рівня навченості вчителя; поглиблення методологічно-теоретичної підготовки; діагностування професійної майстерності; покращення якості володіння інноваційними освітніми технологіями та ін. Важливим доробком (професійним мірилом) є сертифікація вчителів, яка наразі є добровільною.

Діяльність у профільній школі – це постійний виклик для вчителя історії профільної школи, щоб відповідати поставленим вимогам, він сам повинен стати творцем, дослідником, новатором [1, с. 50].

Маючи за бажання зростати професійно, вчитель історії профільної школи повинен бути готовим до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміти розв'язувати типові професійні завдання і робити оцінку результатам власної праці, бути здатним до самостійного набуття знань та вмінь із власної спеціальності, спираючись на власний педагогічний досвід, повинен оперувати властивістю до постійного професійного зростання та реалізовувати свої вміння працювати в умовах профільної школи та спеціальності, володіти фаховими знаннями, що застосовуються в навчально-виховному процесі.

Учитель історії профільної школи має втілювати в собі ціннісні принципи, які є відображенням практичної діяльності педагога, володіти знаннями та вміннями у сфері взаємодії з суспільними інститутами й людьми, орієнтуватись у системі сучасних соціальних і політичних відносин; мати адекватне уявлення про професійні характеристики та володіти технологіями подолання професійної деструкції й оперувати ними. Сучасний учитель має бути здатним здійснювати навчально-виховний процес, обираючи при цьому різні форми, методи й засоби, враховуючи потенційні рівні складності, мати властивість діяти у раптово ускладнених умовах.

Для обґрунтування компонентів професійної компетентності вчителя історії профільної школи також доцільно звернутись до робіт науковців, які займались проблемою виокремлення структурних компонентів професійної компетентності вчителя, зокрема вчителя історії профільної школи.

Актуалізуємо увагу на тому, що проблема дослідження структури професійної компетентності вчителя історії профільної школи потребує ширших наукових розвідок. Здебільшого, праці дослідників стосуються структури професійної компетентності вчителя загалом, не знайшли ґрунтовного висвітлення розвідки, що досліджують питання саме вчителя історії. Окрім цього, впровадження профільного навчання в систему роботи закладів загальної середньої освіти України, як частини освітньої реформи, має свою незавершеність; можливість вивчення структури професійної компетентності вчителя потребує свого подальшого наукового пошуку.

У таблиці 1.5 представлено структурні компоненти професійної компетентності вчителя, які виокремлено й обґрунтовано вітчизняними науковцями.

Таблиця 1.5

Підходи науковців до компонентного складу професійної компетентності вчителя

Автор	Компоненти професійної компетентності вчителя
О. Біляковська [21]	когнітивно-технологічна, методична, комунікативно-ситуативна, соціальна, психолого-педагогічна, прогнозувально-рефлексивна, аутопсихологічна, інформаційно-технологічна, управлінська, кооперативна, полікультурна, валеологічна, загальнокультурна компетентності
І. Зязюн [80]	знання предмета, методики його викладання, педагогіки та психології; рівень розвитку професійної самосвідомості; індивідуальні особливості й професійно значущі якості; стиль взаємовідносин із людьми
І. Драч [62]	когнітивний (система знань предметної сфери, на основі яких формується компетентність і психолого-педагогічні знання); діяльнісний (сукупність умінь, що базуються на здобутому досвіді); особистісний (сукупність важливих для соціальної та професійної діяльності якостей особистості).
Н. Павлова [157]	предметна, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-комунікаційна, організаційно-управлінська, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна, науково-дослідницька, творчо-інноваційна компетентності
В. Черноус [251]	мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, когнітивно-технологічний, комунікативний, соціальний
Я. Сікора [210]	мотиваційно-ціннісний, змістовний, діяльнісний, особистісний та дослідницько-рефлексивний
В. Саюк [199]	мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний
М. Головань [45, с. 85–87]	мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий
О. Онаць [150, с. 21]	когнітивний, процесуально-операційний, особистісно-рефлексивний
Г. Гаврищак [38, с. 32]	предметний, психологічний, методичний
Д. Дедерко [59]	спеціально-педагогічний, соціальний, особистісно-індивідуальний

Т. Скорик [214]	когнітивний, особистісний	аксіологічний,	діяльнісно-творчий,
Термінологічний словник [249, с. 143]	мотиваційний, когнітивний, операційний		
Е. Панасенко [160, с. 12]	духовно-моральний, громадянський, професійний		
К. Рабець [182, с. 230]; В. Сидоренко [204, с. 180]	професійно-змістовий, професійно-особистісний	професійно-діяльнісний,	
М. Мазурок [125, с. 5]	інформаційний, управлінський,	комунікативний,	науково-предметний, методичний

Зазначимо, що більшість науковців у структурі професійної компетентності вчителя виокремлюють компоненти: мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), знаннєвий (когнітивний), діяльнісний (операційно-діяльнісний, операційний, процесуально-операційний, діяльнісно-творчий), особистісний (особистісно-рефлексивний, особистісно-індивідуальний).

Для окреслення особливостей структури професійної компетентності вчителя історії профільної школи зупинимось на дослідженнях науковців, які у якості проблеми визначали структуру професійної компетентності вчителя історії.

Нам імпонує розроблена А. Гриценко структура професійної компетентності вчителів історії. Науковець виокремлює такі компоненти: мотиваційний (пізнавальні, професійні та творчі мотиви й інтерес до роботи); когнітивний (знання з історії, методики викладання предмету, інформаційних технологій разом із сукупністю знань, необхідних учителю для здійснення посадових обов'язків); діяльнісний (досвід інтелектуальної та пізнавальної творчої діяльності у формі вмінь діяти за зразком, приймати рішення в проблемних ситуаціях); ціннісно-рефлексивний (адекватна самооцінка власних можливостей, переконань із прагненням до саморозвитку, професійного

самовдосконалення) та емоційно-вольовий як здатність розуміти власний емоційний стан у різноманітних професійних ситуаціях) [52, с. 62].

Зрозуміло, що кожен науковець наводить свої аргументи на користь відібраних ним структурних складових. Так, наприклад, у праці С. Олексенко презентовано такі компоненти професійної компетентності вчителя історії: мовно-комунікативна, рефлексивна, емоційно-етична, автономізаційна, соціальна та психологічна [147, с. 71].

Дотичною до системи роботи профільної школи є діяльність коледжів, тому ми можемо спиратись і на складові професійної компетентності викладача закладу, де проваджено профільне навчання. Так, наприклад, у роботі С. Міщенко наведено структурні компоненти професійної компетентності викладача коледжу: предметно-інформаційна, методична, технологічна, психолого-педагогічна та комунікаційно-організаційна. Ми погоджуємось з думкою автора щодо важливості саморозвитку фахівця як запоруки професійного зростання, де ключову роль відведено особистісним якостям: почуття гумору, самокритичність, креативність мислення, амбітність та ін. Підсумовуючи, науковець наголошує на необхідності готовності самого викладача до саморозвитку, внутрішньої мотивації до цього [137, с. 163].

На основі результатів аналізу наукової літератури [11; 27; 81; 86; 108; 189; 210; 212; 226; 227; 230; 238 та ін.], вимог до вчителя історії (пп. 1.1), особливостей функціонування профільної школи (пп. 1.1), а також спираючись на власний педагогічний і управлінський досвід в сфері освіти, ми презентуємо структуру професійної компетентності вчителя історії профільної школи, представивши її як сукупність ключових компонентів: *ціннісно-мотиваційний, професійно-когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний*. Упевнені, що лише в сукупності зазначені компоненти можуть забезпечити високий рівень розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи. Зауважимо, що зазвичай кожний компонент певного досліджуваного педагогічного явища оцінюється за відповідними критеріями, тому що критерій є мірилом для оцінки явища. Відтак, критерій є підставою для оцінки рівня

розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи (див. рис. 1.2).

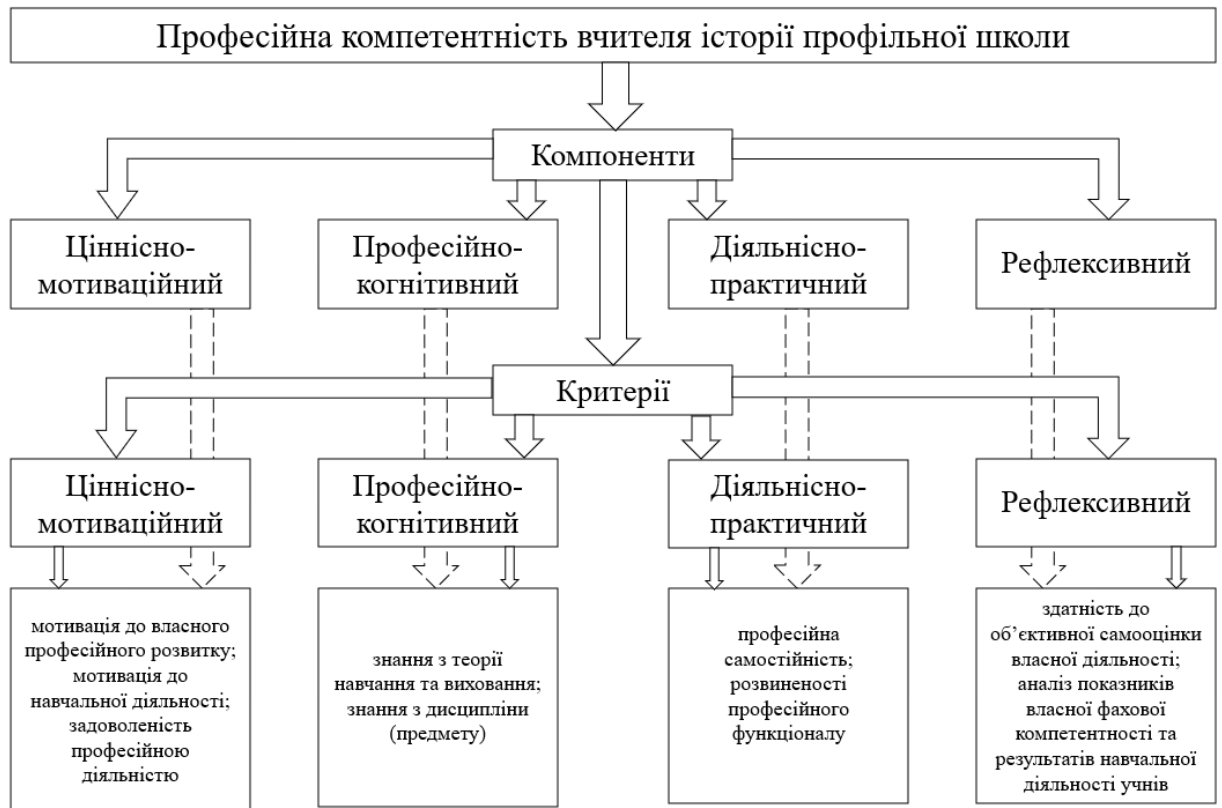


Рис. 1.2. Структура професійної компетентності вчителя історії профільної школи

Зупинимося на докладному аналізі структурних компонентів, критеріїв і показників професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

Ціннісно-мотиваційний компонент у структурі професійної компетентності вчителів історії профільної школи визначає особливості особистісної мотивації фахівців, які мають бути врахованими у процесі професійного саморозвитку; передбачає наявність ціннісних орієнтирів у професії, бажання розвиватись і покращувати фахові показники. Він відповідає за професійний стиль викладання, форму поведінки.

Мотив (від лат. *movere* – «зумовлювати рух», «штовхати») – це психічне явище, – «спонукальна (внутрішня) причина дій та вчинків людини» [215], чи її потреб; мотиватор діяльності людини або соціальних груп, заради якого вона

здійснюється. Відповідно, мотивацією є процес спонукання до певної діяльності [249]; сукупність стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і характер діяльності.

Ціннісно-мотиваційний компонент у структурі професійної компетентності фахівців визначає: «ставлення до свого професійного буття, смислу професійної діяльності та становлення її творчим суб'єктом» [282, с. 215]; «особливості особистісної мотивації студентів, які повинні бути враховані у процесі професійної підготовки» [156]; основу «для структурування основних властивостей і якостей особистості ... Він виконує регулятивну й орієнтовну функцію» [12, с. 183] у професійному розвитку; визначає позитивне ставлення до розвитку у професійній діяльності, стійке прагнення розвивати, оновлення та збагачення знань із проблем розвитку освіти [225, с. 224]. Висновкуємо, що ціннісно-мотиваційний компонент відображає стимулюючу основу внутрішньої й зовнішньої мотивації, яка детермінує і скеровує процес спонукання до здійснення професійної діяльності, спрямованої на досягнення особистих і професійних цілей.

У зв'язку з цим особистісними детермінантами спрямування на професію у вчителів історії профільної школи є «адекватні мотиви професійного вибору, професійно-ціннісні орієнтації, особистісні конструкти і настанови, гуманістична спрямованість на взаємодію» [40, с. 129] у професійній діяльності.

У структурі ціннісно-мотиваційного компоненту науковці виокремлюють такі складники: ціннісно-орієнтаційний (цінності, ставлення, професійна етика); мотиваційно спрямований (фахові потреби, фахові мотиви, фахові інтереси) [225, с. 226]; соціальні установки, мотиви, нахили, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації і сформовані психологічні властивості [3, с. 146]. Означені складники визначають рівень розвитку ціннісно-мотиваційної сфери фахівців і спонукають здійснювати професійну діяльність.

На основі зазначеного вище можемо констатувати, що ціннісно-мотиваційний компонент є одним із ключових у професійному зростанні вчителя історії профільної школи, знаходить своє відображення у фаховій свідомості й

самосвідомості й формує основу сутності професії «вчитель історії профільної школи». Саме цей компонент професійної компетентності слугує основою для інших компонентів, оскільки об'єднує мотиви, інтереси та ціннісні орієнтири задля подальшого професійного розвитку вчителя історії профільної школи, саме навколо нього формується позитивне ставлення до професії.

Учитель історії профільної школи є транслятором культурно-історичних цінностей. Як свідчить Н. Зінчук [77, с. 98], професійна діяльність буде більш продуктивною від того, якщо її суб'єкт (суб'єкти) опиратиметься на глибокі мотиви, які є стимуляторами до активних дій. Уважаємо за беззаперечне, що рівень успішності професійної діяльності вчителя історії профільної школи, стан залученості його учнів до навчального процесу, їх загальне ставлення до історичних подій і зрештою, до навколишнього світу, є прямо залежним від ступеню зацікавленості вчителя, – його професійної мотивації.

Формування й розвиток спонукань, які об'єднуються у мотивацію до власного професійного розвитку, відбувається у ЗВО [196, с. 106], а період професійної діяльності вже є якісно новим етапом його продовження.

Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності відображає таку складову професійного розвитку вчителя історії профільної школи, як мотивація до навчальної діяльності, де поряд із прагненням навчати учнів є бажання вчитися самому. З огляду на це рівень мотивації вчителя до власного навчання впливатиме на ступінь вимогливості до учнів: чим більше вчитель захоплений навчальним матеріалом, тим вимогливіше він ставитиметься до учнів. Зазначене, на нашу думку, сприятиме якості й ефективності його роботи – розвитку вчителя в професійній діяльності.

Відповідно до окресленого, закономірним продовженням ставатиме відчуття успішності у справах, задоволеності від власної професійної діяльності як запорука розвитку професійної компетентності фахівця. З огляду на описане вище пропонуватимемо такі показники ціннісно-мотиваційного критерію: *1) мотивація до власного професійного розвитку; 2) мотивація до навчальної діяльності; 3) задоволеність професійною діяльністю.*

Професійна діяльність учителя історії профільної школи вимагає від нього великої обізнаності у віхах цивілізаційного розвитку людства, їх зіставленні. Вчитель історії є користувачем і дослідником значної кількості теоретичних знань, які визначають зміст його професійної діяльності. Окрім цього, не менш важливим є ґрунтовність знань учителя з теорії навчання та виховання – педагогічних знань. Обсяг знань та їх рівень є важливим показником професіоналізму. Для вчителя історії профільної школи теоретичні фахові знання є ваговою складовою професійної компетентності. Вони допомагають формувати мисленнєву, дослідницьку та творчу діяльність учнів. Ці теоретичні та практичні знання є основою *професійно-когнітивного компонента* професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

Професійно-когнітивний компонент у структурі професійної компетентності «передбачає вияв розумових та інтелектуальних здібностей, що забезпечують здатність навчатися й пізнавати нове, процедуру отримання і використання знань, як різновиду мисленнєвих операцій, що обслуговують і супроводжують сприйняття, опрацювання, засвоєння, систематизацію, збереження інформації» [13, с. 57]. Так, в основі професійно-когнітивного компонента покладено теоретичне осмислення вчителем історії профільної школи своїх професійних можливостей та перспектив.

Професійно-когнітивний компонент охоплює рівень сформованості знань із професії, уміння ними оперувати за необхідності і, при цьому, здатність до засвоєння нової інформації з фаху, які допомагатимуть у розв'язанні професійних завдань. На основі цього вчитель історії профільної школи має завжди творчо самовдосконалюватись, виявляти гнучкість і критичність мислення, інтегрувати теорію та практику з інших дисциплін, що сприятиме більш широкому інтелектуальному розвитку учнів, їх умінню оперувати інформацією.

Відштовхуючись від думки Л. Сяоя, професійно-когнітивний компонент структури професійної компетентності вчителя історії профільної школи є системою стрижневих знань з фаху, які складають та складатимуть у

майбутньому основу для розвитку в професії. Завдяки цьому компоненту вчитель історії профільної школи застосовує набуті знання та вміння і одразу ж використовує їх у професійній діяльності, шліфуючи при цьому власний педагогічний стиль [222, с. 64].

Рівень знань методів навчання та виховання вчителем історії профільної школи впливає на загальну ефективність і якість його роботи, що сприятиме структуруванню його діяльності, визначенню очікуваних результатів, допомагатиме в процесі міжособистісної комунікації при вивченні історії на уроках [165, с. 6]. Окрім методики викладання, вчитель історії профільної школи повинен розумітися на знаннях з предмета, який викладає, що полягає у розв'язанні ключових завдань історичної дисципліни: формування учнівської самосвідомості, розуміння своєї ролі як ролі особистості в державі з історичним минулим; вміння аналізувати принципи перебігу світової історії; оволодіння критичним історичним і, зрештою, загальним творчим мисленням.

Спираючись на зазначене, показниками вияву професійно-когнітивного критерію визначаємо: 1) *знання з теорії навчання та виховання*; 2) *знання з дисципліни (предмету)*.

Діяльнісно-практичний компонент визначається вмінням апробувати отримані при навчанні теоретичні фахові знання на практиці, розв'язувати педагогічні проблеми й завдання. Його відображення знаходить вияв у вмінні використовувати джерельну базу предмета, з рівнем її різноманітності, у власній дидактичній роботі. Вчитель історії профільної школи для власного професійного розвитку повинен створювати власні авторські розробки, спиратися на власний досвід, професійне світобачення.

Діяльнісно-практичний компонент також відзначаємо близьким до проявів науково-дослідної діяльності, що через обрані вчителем способи та прийоми, завдяки творчій ініціативі забезпечує їх подальшу реалізацію в наукових пошуках [46, с. 60], маючи та виявляючи водночас професійну самостійність. Сучасний учитель історії може як сам брати участь у роботі творчих груп, науково-практичних конференціях, публікувати розвідки в наукових виданнях,

залучати учнів з метою більш глибокого засвоєння історичного матеріалу та зацікавлення ним.

Цей компонент відображає творче цілепокладання та креативні прояви в професійній діяльності вчителя історії профільної школи. Через накопичення практичного досвіду та спроможність його застосовувати вчитель відчуватиме змогу до відповідальності за свої дії, матиме можливість обирати з арсеналу вмінь і навичок найбільш оптимальні задля досягнення мети [79, с. 138]. З опертям на власний досвід, спираючись на професійний стандарт, дотримуючись вимог освітнього законодавства, маючи посадову інструкцію, вчитель історії реалізує професійні функції як вияв професійної суб'єктності.

Показниками діяльнісно-практичного критерію визначено: *1) професійну самостійність; 2) розвиненість професійного функціоналу.*

Рефлексивний компонент у структурі професійної компетентності вчителя історії профільної школи представлений сукупністю особистісних якостей, які сприяють розвитку здатності до адекватної самооцінки й аналізу результатів власної професійної діяльності.

Важливе місце в педагогічній діяльності посідає рефлексія. Рефлексією є «осмислення людиною власних дій і їхніх законів, діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини» [215], або ж переосмислення людиною стану своєї свідомості, діяльності чи спілкування, властивість самоаналізу [19, с. 18]. Оскільки рефлексія є більш психологічною категорією, то для визначення її природи скористаємося свідченням психологів.

Рефлексивний компонент професійної компетентності вчителя історії профільної школи має враховувати здатність «до рефлексії власної діяльності, що передбачає самоаналіз і самооцінку своєї діяльності та її результатів, усвідомлення й оцінювання ступеню реалізації запланованих цілей діяльності. Визначений компонент сприяє розвитку здібностей до самовизначення й цілепокладання, визначає готовність та здатність особистості до самовдосконалення й саморозвитку у професійній діяльності» [26, с. 16]; «відображає навички й уміння аналізу педагогічного процесу, його

коректування, прогнозування розвитку; уміння передбачити можливі потреби й проблеми. Функцією рефлексивного компонента є вироблення навичок самоконтролю й самооцінки, уміння об'єктивно співвіднести рівень розвитку особистісних якостей із соціально-педагогічними нормами» [158, с. 108].

Як висновок, важливим для вчителя історії профільної школи є вміння оцінити результати власної роботи, що можна тлумачити як критерій для оцінки професійної компетентності. На нашу думку, сумлінне виконання власних обов'язків є запорукою успішності вчителя історії профільної школи, навіть якщо за основу діяльності брались здобутки не новітніх, але ефективних засобів і прийомів, які, у свою чергу, сприяли досягненню позитивних показників.

Рефлексивний компонент професійної компетентності є важливим допоміжним критерієм для оцінки якості розвитку професійних навичок вчителя історії профільної школи, здатності до самооцінки та самоаналізу власної професійної діяльності, аналізу діяльності всіх учасників навчального процесу при вивченні історії в старшій (профільній) школі.

Показниками прояву рефлексивного критерію є: *1) здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності; 2) аналіз показників власної фахової компетентності та результатів навчальної діяльності учнів.*

Узагальнивши теоретичний досвід, доходимо висновку, що складові та структурні складові професійної компетентності вчителя історії профільної школи детерміновані особливостями професії, її специфікою та завданнями, а також особистісними якостями вчителя. Професійна компетентність вчителя історії профільної школи як складне особисто-професійне утворення, підкреслює не лише персону вчителя як професіонала, але і як вихователя та практичного психолога, це якісний стан, процесуальне явище та результат, що відображають у сукупності особистісну характеристику рівня фаховості відповідності до встановлених державою стандартів та професійних вимог, які розвиваються протягом усієї професійної діяльності через «навчання протягом життя», що є безумовною константою сьогодення.

Отже, нами виокремлено та проаналізовано компоненти професійної компетентності вчителя історії профільної школи: ціннісно-мотиваційний, професійно-когнітивного, діяльнісно-практичний, рефлексивний. Уважаємо, що вони взаємопов'язані, відображають найсуттєвіші ознаки та є основою для розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

1.3. Дидактичний потенціал засобів самоосвіти у процесі професійного розвитку вчителя історії профільної школи

Виходячи з того, що цивілізаційний розвиток людства є динамічним процесом і характеризується постійною мінливістю, робимо висновок, що запит на компетентних фахових вчителів є перманентним. Вчитель, як суб'єкт самоосвітньої діяльності визначається тим, що знаходиться на високому рівні соціальної зрілості, самоорганізації власної діяльності та самоконтролю. Як влучно зазначає М. Козолуп, необхідність професійно-особистісного саморозвитку майбутнього учителя визначається сучасними вимогами до його професійної компетентності й готовності регулювати свою діяльність у відповідь на швидкі суспільні трансформації [92, с. 369].

Рушійною силою та джерелом професійного саморозвитку вчителя, як зазначає О. Тур, є його усвідомлена потреба в цьому процесі, викликана бажанням бути кращим, успішнішим, мати визнання, отримувати задоволення від процесу та результатів професійної діяльності [234]. При цьому основним напрямком саморозвитку вчителя, на думку дослідника, є самоосвіта (пізнання нового, осмислення інформації, її інтеграція з наявними знаннями, інтелектуальне збагачення) [234].

Спираючись на думку А. Гриценка, зазначимо, що компетентнісний підхід спрямовує діяльність вчителя у фаховому середовищі, в контексті його неперервної освіти [54, с. 10], яка, в свою чергу, є тією соціальною необхідністю, що має бути присутньою протягом усього свідомого життя людини.

Як зазначає Н. Сидорчук, поняття «самоосвіта» вперше у вітчизняній науці використовується в 30-60-х рр. XIX ст. Воно застосовується стосовно позицій духовного розвитку людини і визначається як «набуття знань шляхом самостійних занять, без допомоги викладача» [206].

Закон України «Про освіту» визначає самоосвіту, як інформальну освіту, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю [74].

Під самоосвітою розуміється освіта, що є результатом цілеспрямованої самостійної роботи [23, с. 104; 207] (котра є конструктором умов учіння [17, с. 121], який надає викладач [207]) особистості, яка отримується без (або паралельно [217, с. 225]) проходження навчання у стаціонарному навчальному закладі [47, с. 296].

Самоосвіта є формою організації цілеспрямованої навчальної діяльності, її суб'єктом, яка визначається цілеспрямованістю та послідовністю дій останнього за для підвищення власної кваліфікації [249, с. 165] без участі формально визначеного наставника (її структурними елементами є самовиховання, самонавчання й саморозвиток); цілеспрямованим процесом набуття знань, умінь і навичок шляхом самостійних занять [249, с. 165]; підвищенням фахової компетентності [23, с. 104]; виразником творчої діяльності особистості, що сприяє розширенню світобачення, забезпечує саморозвиток, самовизначення й самореалізацію в межах динамічного соціокультурного середовища; елементом трансформації розумових показників з репродуктивних у продуктивні [192, с. 12]. Висновуємо, що самоосвіта є складною системою внутрішньої самоорганізації, що вбирає в себе досвід попередніх поколінь і спрямована на саморозвиток. Метою самоосвітньої діяльності є досягнення суспільно важливих цілей її учасниками, таких як задоволення пізнавальних інтересів і культурне збагачення.

Самоосвіта є засобом індивідуальної та групової саморегуляції площини знань. Вона спрямована на удосконалення освітнього та інтелектуального

потенціалу. Її формують внутрішні суперечності між необхідністю діяльності і відсутністю або обмеженістю інформації, знань про об'єкт [237, с. 397]. Водночас вона виступає як один із способів самореалізації особистості, її внутрішніх прагнень та устремлінь.

У табл. 1.6 представлено підходи науковців до визначення поняття «самоосвіта».

Таблиця 1.6

Підходи науковців до визначення поняття «самоосвіта»

Сутність поняття «самоосвіта»	Автор
освіта яка здобувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі	Соціолого-педагогічний словник [217, с. 225]
цілеспрямована самостійна діяльність людини з вибору тематики, часу і засобів роботи з метою набуття знань і обґрунтовуються оптимальні методики організації самоосвіти	О. Бурлака [28]
вид діяльності, спрямований відповідно до мотивації і мети особистості на отримання кола знань обраними способами дій	Л. Коростіль [101, с. 139]
самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей	Енциклопедія освіти [67, с. 798]
процес розвитку інтелектуальних якостей і здібностей, а також як вид пізнавальної діяльності, як засіб саморозвитку	О. Тур [234]
цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність, орієнтована на збільшення можливостей особистості в професійному кар'єрному зростанні та самовдосконаленні	А. Гришук [55, с. 114]
вищу форму вияву пізнавальної активності, для якої характерним є оволодіння знаннями переважно шляхом самостійної пізнавальної діяльності, яка організується за особистою ініціативою людини додатково до її основного заняття	Л. Васильченко, І. Гришина [30, с. 12]
свідомим саморегулятивним процесом становлення особистості, який виявляється у її прагненні брати відповідальність за власні справи, вчинки, у розкритті потенційних можливостей і здібностей, удосконаленні особистісних якостей	С. Зінченко, Р. Веселівський [76]

процес самостійного набуття нових знань і вдосконалення наявних навичок, умотивований підвищенням якості професійної діяльності	Г.-Г. Гадамер (H.-G. Gadamer) [289]
---	-------------------------------------

Узагальнюючи дані таблиці, визначаємо, що за трактування сутності поняття самоосвіти характерним є одночасне поєднання внутрішнього переконання (мотивації) здобувача зростати професійно та зовнішньої форми реалізації цього прагнення, що містить ознаку неформальності (інформальності).

Щодо самоосвіти вчителя, то, як зазначає Н. Мойсеюк, самоосвіта – це самостійно надбані знання з урахуванням особистих інтересів і об'єктивних потреб закладу загальної середньої освіти, що одержані з різних джерел додатково до тих, що отримані в базових навчальних закладах. Відмінною рисою самоосвіти вчителя є те, що результатом його роботи є покращення якості викладання предмета, якості виховної роботи, підвищення рівня знань, вихованості й розвитку учнів [138].

Отже, враховуючи викладене, можемо зробити висновок, що *самоосвіта* є процесом цілеспрямованого добровільного удосконалення особистості, результатом її освітньої діяльності, який сприяє накопиченню знань, виробленню якостей, які допомагатимуть саморозвиватись інтелектуально та професійно в подальшому.

Звертаємо увагу на динамічність самоосвіти як явища та процесу розвитку професійної компетентності вчителя, визначаємо, що для якісного результату потрібне існування необхідних організаційно-методичних умов [108].

Безперечно, позиції фактору самоосвіти відіграють вагому роль у процесі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи. Зі зміною історичного й соціокультурного контексту самоосвіта трансформувалась з соціального явища на базовий інститут професійного зростання.

Задля власного компетентнісного розвитку вчитель має бути задоволеним результатами власної фахової діяльності [93, с. 8], рівнями «професіогенезу» – процесу свого існування в професії [25, с. 9] та «професіоналізації», що у свою

чергу визначається обумовленістю подолання професійних труднощів і бажанням розвиватися [64, с. 83].

Нині самоосвіта є головною формою розвитку професіоналізму вчителя і запорукою його успішної практичної діяльності, удосконалення технологій навчання, підвищення його ефективності. Проте, варто зазначити, що це є можливим, якщо вчитель чітко усвідомлює сенс такої роботи і правильно розподіляє зусилля щодо вдосконалення власної педагогічної діяльності. Саме в цьому випадку засоби самоосвіти відіграють провідну роль у вдосконаленні та розвитку професійної компетентності вчителя.

Глибоко переконані в тому, що потенціал неперервної самоосвітньої діяльності є надважливою константою процесу фахового зростання вчителя. Відштовхуючись від вищенаведеного, визначимо необхідність актуалізації уваги на дослідженні дидактичного потенціалу засобів самоосвіти у процесі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи. Маючи на меті зростати професійно, вчитель історії профільної школи має спиратися на допомогу засобів самоосвіти, на бажання поглибити власні предметні знання, використовувати новітню педагогічну теорію, розширювати знання стосовно вдосконалення методів та форм роботи з учнями та й взагалі, підвищувати рівень власної педагогічної культури. Всі зазначені професійні та особистісні виклики постають перед учителем постійно, окреслюючи професійні вимоги, вимоги до рівня власної професійної компетентності, спрямовуючи до послугування різними засобами самоосвіти.

Розвиток професійної компетентності є взаємозалежним із процесом самоосвіти суб'єкта. Якщо позиціонувати себе як самостійну творчу одиницю – професіонала, суб'єкту потрібно завжди ставити перед собою цілі щодо самовдосконалення. Самоосвітня діяльність людини – це поєднання емоційного, інтелектуального та вольового факторів, що у своїй синергії визначатимуть якісну складову саморозвитку. Як наголошує Л. Білоусова, самоосвітня діяльність є процесом, що ретранслює власну творчість, завдяки якій

відбувається оволодіння фаховими знаннями – особистісними орієнтирами, що в свою чергу, визначені розумінням власної корисності [20, с. 12].

З метою розкриття дидактичного потенціалу засобів самоосвіти у процесі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи слід орієнтуватися на складові його професійної компетентності та структурні компоненти. Спираючись на раніше визначені нами (п. 1.2) складові та структурні компоненти професійної компетентності вчителя історії профільної школи (ціннісно-мотиваційний, професійно-когнітивний, діяльнісно-практичний та рефлексивний) визначимо ті дидактичні засоби самоосвіти, які, на нашу думку, будуть ефективно впливати на рівень розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи.

До засобів самоосвіти О. Бурлака [28] відносить: мотиви, цілі та зміст самоосвіти, методи та форми самостійного пошуку, методи та форми самоконтролю й самоаналізу самоосвітньої діяльності. Зрозуміло, що мотиви і цілі обрання вчителем власних засобів самоосвіти перебувають у тісному взаємозв'язку з його особистісними цінностями, рівнем сформованості світогляду, соціальними умовам.

Уважаємо необхідним розкрити такі поняття як: «принципи самоосвіти», «види самоосвіти», «методи самоосвіти» та «форми самоосвіти».

Серед основних *принципів самоосвіти* вчителя дослідники (О. Коваленко [90], Ф. Левченко [115], І. Марченко [132] та ін.) виокремлюють такі: систематичності й послідовності, що полягає у впровадженні індивідуальних, колективних та цільових методів самовдосконалення педагогів і контролю їх професійного зростання; спрямованості самоосвіти на практичну діяльність педагога відповідно до сучасних трансформацій суспільства, реформування системи освіти, розвитку технологій; комплексності самоосвіти через врахування психолого-педагогічних аспектів освітньої діяльності, а саме: педагогічна рефлексія, професійне вигорання, освітній тайм-менеджмент [115, с. 130]; взаємообумовленість мети, суті, змісту, структури методичної роботи і суспільних потреб, педагогічної практики; безперервність і систематичність

підвищення кваліфікації та професійної майстерності працівників упродовж всієї педагогічної діяльності; комплексне вивчення питань соціології, психології, дидактики, теорії виховання, наукових основ та поєднання науково-теоретичної підготовки; випереджальний характер підвищення кваліфікації педагога; своєчасне отримання наукової інформації, рекомендацій психолого-педагогічної науки і кращого педагогічного досвіду; узгодженість і наступність підрозділів методичної роботи; взаємозв'язок методичної роботи з творчими пошуками окремих педагогів і всього колективу [90, с. 25]; систематичність і послідовність самоосвіти; зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога; взаємозв'язок наукових і методичних знань у самоосвітній праці вчителя; комплексне вивчення психолого-педагогічних і науково-методичних проблем; відповідність змісту самоосвіти рівню підготовки педагога, його інтересам і нахилам [132].

З-поміж переліку принципів самоосвіти виокремлюємо ті, що сприяють самоосвітній діяльності вчителів історії профільної школи, зокрема: *систематичності і послідовності*, що полягає у впровадженні індивідуальних, колективних і цільових методів самовдосконалення педагогів і контролю їх професійного зростання; *спрямованості самоосвіти на практичну діяльність вчителя історії* відповідно до сучасних трансформацій суспільства, реформування системи освіти, розвитку технологій; *комплексності самоосвіти* через врахування психолого-педагогічних аспектів освітньої діяльності вчителя історії; *безперервності і систематичності підвищення кваліфікації та професійної майстерності працівників упродовж всієї педагогічної діяльності*. Лише за такого підходу вчитель історії профільної школи як дипломований фахівець буде володіти сукупністю професійно важливих навичок, знань та вмінь із власного предмета, які визначають його статус і рівень професійної компетентності. У процесі власної педагогічної діяльності, проходячи атестаційний період, він набуває додаткового педагогічного та особистісного досвіду, який визначає можливість його подальшого кар'єрного зростання в професії. У процесі підвищення кваліфікації вчитель історії стає творчою особистістю, оволодіває здатністю розв'язання різнопланових педагогічних

завдань, нестандартних і непередбачуваних ситуацій, вирішення яких вимагає або постійного попередження, або поточного регулювання чи корекції.

Отже, принципи самоосвіти вчителя історії профільної школи – керівні положення його професійної діяльності та розвитку, які ґрунтуються на базових гуманістичних засадах, особистісному, професійному зростанні, відповідності педагогічній теорії навчання та виховання.

Зрозуміло, що для свого компетентнісного зростання вчитель історії профільної школи може застосовувати різні методи, форми самоосвіти, акцентувавши увагу на двох важливих аспектах: предметом вивчення можуть стати нові наукові ідеї, найактуальніші педагогічні проблеми, які ще не пройшли перевірку масовою шкільною практикою, а результатом самоосвітньої роботи має стати вивчення педагогом теоретичної проблеми та визначення шляхів її практичного застосування у шкільній практиці; предметом самостійного вивчення може бути передовий педагогічний досвід, який ще не здобув належного теоретичного узагальнення, а результатом має бути вироблення у вчителів готовності до подальшого осмислення виявлених педагогічних фактів; зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю вчителя.

У наукових розвідках дослідників зазначено, що серед колективних форм самоосвіти найбільшого поширення сьогодні набули: відкриті уроки, взаємовідвідування уроків, засідання педагогічної та методичної рад шкіл, науково-практичні семінари, тренінги, практикуми, педагогічні читання. Зазначені форми знаходять свою реалізацію у процесі проведення майстер-класів, тренінгів, науково-практичних семінарів, педагогічних нарад тощо.

До індивідуальних форм відносять курси підвищення кваліфікації, участь у вебінарах та масових-онлайн курсах, вивчення психолого-педагогічної та наукової літератури, підготовка доповідей, публікацій тощо.

Н. Коломієць [132], М. Крива [104], В. Кучерявець [111] акцентують на інноваційних формах самоосвіти вчителя: проєкт; розроблення електронних уроків, посібників тощо; розроблення пакету тестового матеріалу в електронних

оболонках; створення особистої методичної чи предметної web-сторінки; створення електронної бібліотеки творів згідно програм тощо.

Науковці свідомі того, що у сучасних школах стали традиційними такі форми самоосвіти учителів, як шкільні методичні об'єднання, семінари, педагогічні читання, вивчення педагогічного досвіду своїх колег, використання порад фахівців та вивчення тематичної педагогічної літератури, вивчення методичної та навчальної літератури, робота у творчих, спеціальних дослідницьких групах і групах передового педагогічного досвіду, наставництво.

Зупинимо свою увагу на роботі *шкільного методичного об'єднання* – фахової спільноти, професійної спільноти де вчитель історії профільної школи може проводити систематичну роботу з підвищення власної кваліфікації. Діяльність шкільних методичних об'єднань (шкільних методичних об'єднань вчителів ЗЗСО міста, області, країни) передбачає постійну планову роботу його учасників над педагогічними проблемами, фаховими науковими темами, які мають професійний інтерес та сприяють професійному розвитку. Головною метою шкільного методичного об'єднання вчителів історії (вчителів суспільно-гуманітарного циклу) – допомогти вчителю історії профільної школи розвивати свою професійну компетентність та втілювати своєю роботою в життя державні освітні стандарти навчання, виховання та всебічного розвитку учнів. В умовах профільної школи, спираючись на думку Л. Лузан, фахова спільнота має допомагати вчителю історії варіювати зміст, вимоги й підходи у викладанні своєї дисципліни [120].

Дійсно, робота *методичного об'єднання* профільної школи допомагає вчителю історії ознайомлюватися з основними інструктивними документами, інформацією про новітні методики викладання, новими підручниками з фаху (предмету), досягненнями психолого-педагогічної науки, розвиваючи свою професійну компетентність.

Як свідчить С. Азмєєва, діяльність фахової спільноти допомагає вчителю вивчати та в подальшому втілювати в практику передовий педагогічний досвід, сприяє вдосконаленню навичок самоосвітньої діяльності [1, с. 50]. Найбільшого

ефекту процес учительського саморозвитку, на думку дослідниці, досягне за умови, якщо він буде свідомим, планомірним, буде охоплювати всі сфери діяльності вчителя, а також стимулюватися та підтримуватися фаховим ком'юніті вчителів [2, с. 52]. Ефективність фахової спільноти вже залежатиме, на думку Н. Бабак, від комплексного оперування об'єктивними даними про професійну діяльність вчителів та її успішністю зокрема [9, с. 30].

З опертям на нормативно-правові документи (положення про фахову спільноту, наказ про створення предметну (з циклу предметів) фахову спільноту, її план роботи, протоколи засідань тощо) шкільне методичне об'єднання стає правосуб'єктною ланкою розвитку професійної компетентності вчителів даної профільної школи (шкіл).

Розкриваючи таку форму самоосвіти, як *мережеві педагогічні спільноти*, варто зазначити, що віртуальні об'єднання за професійною ознакою, контент спілкування яких пов'язаний із фаховими питаннями або спільною продуктивною професійною діяльністю в мережі, дістали назву мережевих професійних спільнот [154]. Метою спілкування може бути обговорення професійних проблем, інформаційно-методична підтримка, створення бази навчально-методичних ресурсів, поширення перспективного педагогічного досвіду тощо. Головними умовами взаємодії учасників мережевої педагогічної спільноти є наявність організаційної структури, яка забезпечує можливість спілкування в мережі, та мотивація діяльності. Мережеві спільноти використовують різні форми роботи: навчальні семінари; віртуальні конференції; конкурси, акції; «майстерні» або майстеркласи; опитування, обговорення в чаті; фестиваль проєктів; створення сайтів, тощо. Використання таких ресурсів і можливостей дозволяє кожному учаснику мережевих професійних співтовариств обрати власну траєкторію професійного зростання. Для самоосвіти педагога важливе спілкування з колегами. Розкриваючи потенціал мережевого співтовариства вчителів, В. Осадчий констатує, що вони надають змогу вчителю у зручний час, маючи доступ до Інтернету, спілкуватися

зі своїми колегами й однодумцями, що сприяє розвитку їхньої професійної компетентності [154].

Одним із класичних варіантів є постійне проходження вчителем *курсвої підготовки з підвищення кваліфікації*. Основну джерельну базу з організації та проведення курсової підготовки вчителів складає Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [173].

Ознайомлюючись із матеріалами курсів, учитель історії профільної школи може збагатити свою професійну компетентність теоретично та практично, на основі наданої новітньої наукової фахової інформації від інституту курсової підготовки (академії неперервної освіти). Зміст курсової підготовки є стимулом самоосвітнього розвитку вчителя, забезпечує набуття нових, оновлення та поглиблення набутих у процесі професійної діяльності компетентностей [173]. Основними завданнями інституту підвищення кваліфікації (академії неперервної освіти) відносно вчителів є: забезпечення системи безперервної освіти; розвиток професійної компетентності; ознайомлення слухачів з новітніми практиками, технологіями, методиками, формами, методами професійної діяльності; забезпечення диференціації, індивідуалізації освітнього процесу, в тому числі з допомогою новітніх інформаційно-комунікативних технологій [173].

Підвищення кваліфікації працівників здійснюється шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти за очною, заочною, навчанням онлайн, дистанційною формами навчання або їхнім поєднанням. Форми організації підвищення кваліфікації можуть бути такими: інституційна, індивідуальна, на робочому місці (на виробництві) тощо. Серед видів навчання для підвищення кваліфікації можуть використовуватись наступні: за освітньою програмою курсів підвищення кваліфікації; короткострокові форми навчання; самостійна робота; науково-дослідницька діяльність або поєднання цих видів [173].

Отже, курсова підготовки з підвищення кваліфікації дозволяє вчителю не лише отримати нові знання, а й стати провайдером, агентом змін, бо він розуміє,

що таке компетентнісні методики викладання, володіє ними, у межах сертифікації може продемонструвати такі методики, поділитися ними.

Підсумовуючи, зазначимо, що під видами самоосвітньої діяльності вчителя історії профільної школи ми розуміємо напрямки роботи, які формують його професійну діяльність та за допомогою яких стимулюється самоосвітній розвиток вчителя.

Визначаючи дидактичний потенціал засобів самоосвіти, слід звернути увагу на проблематику методів самоосвіти. Серед них, науковиця А. Ратушинська виокремлює такі: самостійна робота з фаховими джерелами та методичними рекомендаціями; активна методична діяльність, розробка власних матеріалів; аналіз наукового доробку вчителів-новаторів; відвідування уроків колег та їх аналіз; самоаналіз та, відповідно, самозвіт про власні результати роботи тощо [184, с. 32]. Окрім зазначених, вважаємо також ефективними методи: самотренування, моделювання педагогічних ситуацій, метод вирішення професійно-педагогічних задач, відвідування закладів культури й екскурсій, курсів різних напрямків тощо.

Однією з ознак сучасності є суттєве збільшення навчально-методичної літератури, в тому числі з історії. Тому вартій нашої уваги *метод самостійної роботи з літературою* (предметною, методичною, психолого-педагогічною, фаховою, посібниками довідникового характеру). Для вибору потрібної літератури вчитель може скористатися зручними для нього каталогами (це можуть бути карткові або електронні каталоги). Можливий варіант, коли вчителя цікавить цілком конкретна література, про яку розповідали колеги. Але в кожному з цих випадків, вчитель, працюючи з літературою, може для зручності скласти свою картотеку або ж занотовувати чи копіювати матеріал, який найбільше його цікавить. Працюючи з такою літературою, вчитель може виділити окремі елементи для своєї вдосконалення власної педагогічної діяльності. Накопичення таких посібників та їх опрацювання мають велике значення в самоосвітній діяльності вчителів, а, отже, становленні їх

професіоналізму, формуванні вміння користуватися інформацією, критично її аналізувати, ефективно її використовувати.

Одним з ефективних методів самоосвіти є *метод вирішення професійно-педагогічних задач*. Професійно-педагогічна задача – це усвідомлена проблемна ситуація, яка має допомогти розв’язати конкретні професійно-педагогічні завдання задля успішного досягнення «професійного результату в мистецько-педагогічній діяльності» [65, с. 226]. Професійно-педагогічні задачі мають бути творчими та ґрунтуватись на визначених алгоритмах. Як наголошує І. Дубровіна, психолого-педагогічні суперечності між необхідністю розв’язати професійно-педагогічні задачі і здатністю вчителя це зробити сприятимуть розвитку самоосвітньої діяльності вчителя, розвиватимуть його стратегію наукового пошуку [65, с. 226].

Уважаємо, що відбір професійно-педагогічних задач для вчителя історії профільної школи має співвідноситись із логікою викладання дисципліни «Історія». Спираючись на запропоновану О. Дубасенюк та О. Вознюк [34, с. 59] типологію професійно-педагогічних задач, визначимо той їх склад, який відповідатиме завданню самоосвітньої діяльності вчителя історії профільної школи, а саме: *задачі аналітичного спрямування*, які допомагають вчителю історії краще здійснювати педагогічне планування та методичну діяльність, аналізувати роль передового педагогічного досвіду; *задачі конструктивного спрямування*, які допомагають здійснювати пошук способів розв’язання педагогічних проблем, розвивати вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, порівнювати; *задачі творчого спрямування*, які допомагають розвивати вміння творчо переносити знання в нові педагогічні умови, творчо застосовувати теоретичні знання на практиці, осмислювати різні форми діяльності у нетипових ситуаціях; *задачі дослідницького евристичного спрямування*, які допомагають конструювати різні підходи до розв’язання педагогічних ситуацій, застосовувати особистісно-орієнтовані технології, гуманістичні цінності, здійснювати добір системи питань із перевірки знань учнів, розробки тексту контрольних робіт тощо; *професійно-орієнтовані рефлексивні педагогічні задачі*, які сприяють

розвитку здатності творчої рефлексії, якісному здійсненню підсумкового оцінювання й результатів педагогічної діяльності, якісному здійсненню рефлексивного переструктурування особистісних знань та самоаналізу.

Отже, на основі аналізу науково-методичної літератури, визначаємо, що *методи самоосвітньої діяльності вчителя є способами як поточного, так і оперативного вирішення педагогічних проблем або їх цілеспрямованого планування, чи попередження, які допомагатимуть вчителю історії реалізовувати та творчо розвивати власний педагогічний потенціал в контексті принципів педагогічної науки та умов профільного навчання.*

У процесі власної професійної діяльності вчитель історії профільної школи бере участь у різних педагогічних заходах, котрі за своїм змістом визначені як форми самоосвітньої діяльності, а саме: *педагогічні ради, відкриті уроки, творчі групи, семінари-практикуми, психолого-педагогічні семінари, лекції* тощо. Беручи участь у цих заходах, учитель може розвиватись як активний учасник чи організатор, так і пасивний слухач. Це залучення для вчителя є суттєвою допомогою, яка актуалізує раніше накопичений теоретичний і практичний досвід, стимулює до подальшого розвитку його професійних знань, умінь та навичок.

У зв'язку з наявністю тих факторів впливу на розвиток професійної компетентності, які в більшості є продуктом корпоративних норм, що є усталеними та не завжди вирізняються своєю гнучкістю, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що саме стимулюватиме розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

На сучасному етапі одним з найдієвіших допоміжних елементів для професійного зростання вчителя історії профільної школи є його залучення до *інтерактивного навчання*, оскільки воно повною мірою відповідає психологічним особливостям розвитку людини [178, с. 28]. Знаходячись у професійній взаємодії з іншими суб'єктами професійної діяльності, відбувається колективне вирішення окреслених проблем, взаємообмін інформацією та моделювання цього процесу. За допомогою постійної зміни видів діяльності,

використовуючи різні методи навчання (ігровий, робота в групах, дискусія, дебати тощо), відбуватиметься внутрішнє стимулювання вчителя до активної розумової діяльності.

Дидактичний потенціал інтерактивного навчання полягає у його відході від «звичної логіки навчального процесу», коли новий досвід формується безпосередньо в інтерактиві [178, с. 29].

Достатньо великий дидактичний потенціал у процесі професійного зростання вчителя є його участь у різного роду тренінгах. «Тренінг» (від англ. «training» – «навчання, «тренування») – 1) у широкому розумінні – навчання, підготовка; 2) у вузькому – тренування – система вправ для вироблення певних навичок [122, с. 10]. Це «метод групової навчальної діяльності...», де «...засобами спеціальних вправ... не тільки формуються професійні уміння й навички, але й створюються умови для професійного розвитку кожного» [178, с. 29]; «активна, прогресивна форма навчання, яка передбачає соціальний, психологічний та інформаційний компоненти і спрямована на оптимізацію особистісних і професійно важливих якостей особистості» [121, с. 95].

Дослідниця Л. Лук'янова наводить ступінчатий ланцюг ефективності участі в тренінгу за схемою «дія – усвідомлення – знання – дія» [122, с. 20]. На думку науковиці, тренінгова діяльність розвиває такі якості особистості [122, с. 36]: комунікації (рівень соціальної активності); презентації (вміння презентувати себе, бути впевненим та володіти необхідними ораторськими здібностями); особистісного росту (впевненість у своїй компетентності, самообілізація та самоактуалізація); управління часом (тайм-менеджмент; розвиток внутрішнього відчуття часу, його організація та планування); розвиток лідерських якостей (освоєння методів впливу на людей, зростання усвідомленості в управлінні своїм життям); управління (навички керівництва людськими ресурсами, творче управлінське мислення); поведінки в конфліктних ситуаціях (стиль поведінки в напружених конфліктних ситуаціях, навички їх розв'язання); емоційної саморегуляції (емоційний самоконтроль).

Учитель історії профільної школи повинен уміти користуватися такими стратегіями діяльності, які допомагатимуть йому переборювати труднощі та складати плани на майбутнє. Одним із допоміжних ресурсів у цьому дослідниця А. Поденко відзначає копінг-поведінку вчителя – його самостійні дії, стратегія, які допомагають попередити й нівелювати стресогенні професійні ситуації. Як вказує науковиця, копінг-поведінка є, певною мірою, адаптивною поведінкою суб'єкта, яка формується через вираження його когнітивної, емоційної та поведінкової сфер і має динамічну характеристику [164, с. 205]. Головним завданням копінгу є усвідомлення вчителем історії профільної школи природи стресу, його когнітивна оцінка, визначення шляху його подолання та загальна рефлексія як висновок. Копінг-поведінка є полем вияву й одночасно розвитку організаторських умінь учителя, де за допомогою вміння оцінити проблемну ситуацію, знайти метод для її вирішення, виявляючи при цьому себе як небайдужого учасника [164, с. 209], можна ефективно побудувати навчальний процес.

Як зазначає М. Чумак, на сучасному етапі інформатизації суспільства комп'ютерні технології є одним з найкращих інструментів пізнання, які орієнтують людину на саморозвиток й самонавчання [253, с. 137]. Тому вчитель історії профільної школи, за умови наявності бажання зростати професійно, має вільно орієнтуватись у світовому просторі інформації, мати навички та вміння знаходити інформацію, аналізувати та використовувати її в процесі власної професійної діяльності, використовуючи при цьому сучасні комп'ютерні технології, оперувати тим комплексом технологій, програмне забезпечення яких є невід'ємним супроводом як фахової навчально-виховної діяльності, так і самоосвітньої.

Відомі нам засоби телекомунікаційного зв'язку – сучасні соціальні інтернет-мережі (Facebook, Telegram, Viber, Instagram, X, Skype та ін.) – є найпопулярнішими у світі сервісами швидкого передавання інформації, які завдяки своїй доступності й оперативності можуть стати допоміжними засобами в процесі самоосвіти вчителя, розвитку його професійної компетентності.

Ефективним засобом самоосвіти вчителя історії профільної школи є інтернет-самоосвіта. На сучасному етапі позиційована пропозиція професійно-освітніх послуг вітчизняних освітніх платформ як платних, так і на безоплатній основі (наприклад, «На Урок» (<https://naurok.com.ua>), «Всеосвіта» (<https://vseosvita.ua>)), зарубіжних (наприклад, «Harvard Graduate School of Education» (<https://www.gse.harvard.edu/ppe/programs>), Eurodesk (<https://eurodesk.eu/>)) та спільних (між Україною та ЄС: «Erasmus+» (<https://erasmusplus.org.ua/pro-nas.html>)).

Дослідники (А. Грищук [55], А. Єрмоленко [69], О. Кириченко [87], І. Коляда [95], Л. Коростіль [101], Г. Москалик [141] та ін.) виокремлюють такі дієві засоби інтернет-самоосвіти:

– аналітично-методичні матеріали й рекомендації з організації дистанційного навчання в закладах освіти різних рівнів, розміщені на офіційних сайтах Міністерства освіти і науки України, Інституту педагогіки НАПН України, порталах «Нова українська школа», «Освіторія» тощо [126];

– онлайн-платформи для саморозвитку вчителя (*EdEra* – освітній проєкт, який розробляє онлайн-курси, інтерактивні підручники й освітні спецпроєкти, співпрацює з МОН України, тому розроблено й упроваджено низку освітніх можливостей: для вчителів початкової школи (найновіший курс лекцій описує сучасні методики підготовки викладання у першому класі); *Prometheus* – проєкт масових відкритих онлайн-курсів, де є як предметні курси, які допоможуть спостерігати за новинами у галузі педагогіки, так і загальні; ВУМ (Відкритий Університет Майдану) містить низку курсів задля покращення педагогічної майстерності вчителя; *Cambridge English Webinars* – вебінари з англійської мови, які можуть навчити використовувати нестандартні методи навчання під час уроків; *British Council* пропонує спектр можливостей у вивченні англійської мови, а також покращення навичок її викладання; *Khan Academy* пропонує лекції, перекладені на 65 мов, у форматі *YouTube* відео, практичні заняття та методичні матеріали для педагогів; *Coursera* – освітній проєкт, схожий із системою організації *Khan Academy*, проте особливістю оцінювання знань є те, що домашні

завдання оцінюють інші студенти; *EdX* – онлайн-платформа масових відкритих інтерактивних курсів, навчання на якій є безкоштовним з отриманням сертифікату, але можна оплатити волонтерський унесок за навчання; *Eduget* – онлайн-курс, зорієнтований на всіх, для кого навчання й пізнання – це стиль життя, всіх, хто любить учитися; всіх, хто може передати знання) [232; 104];

– офіційні Інтернет-ресурси (Міністерство освіти і науки України (<https://mon.gov.ua/>), Національна академія педагогічних наук України (<https://naps.gov.ua/>), Інститут модернізації змісту освіти (<https://imzo.gov.ua/>), Український центр оцінювання якості освіти (<https://testportal.gov.ua/>), Київський регіональний центр оцінювання якості освіти (<https://kyivtest.org.ua/>), Законодавство України (<https://www.rada.gov.ua/>), Урядовий кур'єр (<http://ukurier.gov.ua/uk/>), Комітет з питань освіти і науки Верховної Ради України (<https://kno.rada.gov.ua/>) [155];

– освітні портали для вчителів (Методичний портал (<http://metodportal.com/>), Мала Академія Наук України (<https://man.gov.ua/>), Освіта.UA (<https://osvita.ua/>), Освіта в Україні (<http://www.ednu.kiev.ua/>), Освітній портал – освіта в Україні, освіта за кордоном (<https://op.ua/>), Учительський журнал (<http://www.teacherjournal.com.ua/>), Острів знань (<https://ostriv.at.ua/>), Вчитель вчителю, учням та батькам (<https://teacher.at.ua/>), Онлайн-тестування «Тесторіум» (<https://www.testorium.net/>) [155];

– онлайн ресурси вчителям історії (Географія та історія (<https://new.osvitanet.com.ua/>), Всеукраїнський клуб історії (<https://historical-club.org.ua/>), Історична правда (<https://www.istpravda.com.ua/>), Історія в школі (<https://www.historyua.com/>) [155];

– сайти обласних інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників, на яких можна віднайти необхідну документацію, методичні рекомендації, нормативно-правові документи й зібрання цифрових ресурсів [33];

– інтернет-конкурси, які допомагають учителю розвивати навички роботи з ІКТ, розвивати знання з ІТ-термінології і в цілому, спостерігати за сучасними методичними розвідками, які передбачають роботу з ІКТ.

Важливе значення для дослідження мали наукові праці, в яких висвітлено переваги блогу як ефективного засобу інтернет-самоосвіти. Блогінг охоплює регулярні дії в межах блогу, де автор висловлює свої погляди на важливі для нього теми або події, запрошуючи інших долучитися до обговорення. «Блог» (від англ. «*blog*», від «*web log*» – «мережевий журнал» чи «щоденник подій») – це веб сайт (відеохостинговий сайт), головний зміст якого полягає у відтворенні записів зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються [22].

Уважаємо, що ведення професійного блогу сприятиме більш ефективному здійсненню професійних функцій учителем історії профільної школи, вдосконаленню писемного мовлення, розвитку соціокультурної й інформаційно-комунікаційної компетентності, розширенню світогляду, взаємообміну професійним досвідом із колегами, встановленню зворотного зв'язку з професійною аудиторією.

С. Лабудько [113, с. 10] зазначає, що блог виконує такі функції:

– дидактичну (можливість реалізовувати метод рефлексивного навчання шляхом ознайомлення з різного роду інформацією, її аналізом та організувати навчально-пізнавальну роботу, здійснювати її контроль);

– інформаційно-комунікаційну (збагачення новими знаннями й досвідом, можливість інтернаціонального спілкування);

– науково-методичну (можливість проведення уроків, семінарів, конференцій та здійснення мережевої професійної взаємодії учасників); психологічну (блог як онлайн-щоденник, що здійснює рефлексію);

– соціальну (можливість створення або участі у глобальному професійному корпоративному об'єднанні).

Отже, формами самоосвітньої діяльності вчителя історії вважаємо пропонувані вчителем різного роду (індивідуальні групові) напрямки роботи з предмету, спрямовані на досягнення окремо спланованої мети (з подальшою презентацією отриманих результатів), де паралельно цьому відбувається самоосвіта її учасників.

Зважаючи на зазначене вище, спираючись на наукові здобутки вітчизняних дослідників, засобами самоосвіти вчителя історії профільної школи у нашому дослідженні вважаємо комплексну сукупність елементів (принципів самоосвіти; видів самоосвіти; методів самоосвіти; форм самоосвіти), які складають дидактичну основу для розвитку професійної компетентності в умовах роботи в профільній школі.

Професійний розвиток учителя історії профільної школи в більшості випадків є результатом його плідної самоосвітньої діяльності в профільному навчальному закладі, яка містить у собі якісний результат від ефекту поєднання особистісних і фахових показників, які в процесі свідомого їх застосування отримують свій динамічний розвиток з опертям на потенціал засобів самоосвіти вчителя.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної, нормативно-правової літератури, зміст яких відображає питання розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, дозволив нам зробити низку узагальнюючих висновків.

У розділі на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та контент-аналізу уточнено й науково обґрунтовано базові поняття дослідження: компетентність як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності та готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання й соціалізації; професійну компетентність як інтегративну якість особистості, яка виявляється у здатності здійснювати професійну діяльність, що визначається вимогами посади, засновану на фундаментальній професійній освіті; професійну компетентність вчителя як інтегративну якість особистості, яка відображає володіння фундаментальними професійно-педагогічними знаннями і вміннями, набуття педагогічного досвіду та розвиненість здібностей для здійснення ефективної взаємодії з учнями у процесі педагогічної співпраці;

професійну компетентність учителя історії як інтегративну якість особистості, яка відображає володіння фундаментальними професійно-історичними знаннями і вміннями, набуття педагогічного досвіду та розвиненість здібностей для успішного і творчого надання кожному учневі історичної освіти; розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи як незворотню та спрямовану діяльність вчителя, яка передбачає процес накопичення та поглиблення вже здобутих фахових знань та умінь у контексті викладання історії, відповідаючи при цьому вимогам до посади в закладі загальної середньої освіти, в якому закріплена профільність змісту навчання; самоосвіта як процес цілеспрямованого добровільного удосконалення особистості, результатом її освітньої діяльності, який сприяє накопиченню знань, виробленню якостей, які допомагатимуть саморозвиватись інтелектуально та професійно в подальшому.

Професійну компетентність вчителя історії профільної школи розуміємо як інтегративне особистісно-професійне утворення особистості, що охоплює глибокі знання з теорії навчання та виховання, дисциплінарні знання, необхідні для викладання історії, досвід навчально-методичної роботи, здатність ефективно виконувати функції згідно з вимогами фаху й об'єктивно оцінювати власну діяльність, що виявляється у прагненні до власного професійного розвитку.

Розглядаємо її як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-мотиваційного (мотивація до власного професійного розвитку, мотивація до навчальної діяльності, задоволеність професійною діяльністю), професійно-когнітивного (знання з теорії навчання та виховання; знання з дисципліни (предмету)), діяльнісно-практичного (професійна самостійність, розвиненість професійного функціоналу), рефлексивного (здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності, аналіз показників власної фахової компетентності та результатів навчальної діяльності учнів).

На основі здійсненого аналізу наукової літератури поняття «засоби самоосвіти вчителя історії профільної школи» визначаємо як комплексну сукупність елементів (принципів самоосвіти, видів самоосвіти, методів

самоосвіти, форм самоосвіти), які складають дидактичну основу для розвитку професійної компетентності в умовах роботи в профільній школі.

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора [140; 264; 265; 270; 274; 279].

РОЗДІЛ 2.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ

2.1. Обґрунтування організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти

Здійснений у першому розділі дисертаційної роботи багатоаспектний аналіз проблеми розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти, виявлення її сутності та змісту, становить достатню методологічну і теоретичну основу для обґрунтування організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти.

Для кращого розуміння сутності поняття «організаційно-методичні умова», розглянемо поняття «умова». У розумінні науковців умовою є сукупність положень, які формують основу чого-небудь і за допомогою яких можна здійснити, створити щось або сприяти чомусь [244, с. 12]. Вона є тією обставиною або ж вимогою, від присутності чи відсутності якої залежить спланований педагогічний результат [117, с. 46]. Дослідниця Л. Онучак сприймає умову як філософську категорію, що відображає відношення речі до факторів, які її спричиняють і завдяки яким вона існує [151, с. 12]. Академічний тлумачний словник наводить одразу кілька визначень поняття «умова» [2], серед яких: 1) обставина реальної дійсності, при якій що-небудь відбувається; 2) сукупність положень, що формують основу чого-небудь конкретного. Спільною рисою всіх запропонованих різногалузевих дефініцій є те, що під поняттям «умова» розуміють сукупність заходів, спрямованих на створення певних змін.

У нашому дослідженні *умовою* є обставина конструктивного впливу на загальний результат дій, що здійснюються, та на їх ефективність.

У сучасній науково-педагогічній проблематиці свою актуальність має виявлення, обґрунтування та перевірка організаційно-методичних умов, які забезпечують успішність професійної діяльності фахівця. Питання добору організаційно-методичних умов є доволі важливим, оскільки від нього залежить реалізація мети процесу розвитку з фаху.

До трактування природи поняття «організаційно-методичні умови» звертаються такі українські науковці, як О. Курок, А. Литвин, А. Сивцева, О. Тютюнник, Т. Шмоніна та ін.

Дослідниця О. Тютюнник інтерпретує організаційно-методичні умови як цілеспрямовано створену складову педагогічної системи, яка безпосередньо впливає на якість розвитку професійної компетентності вчителя в плані виконання його діяльності [236, с. 45].

У розвідці А. Сивцевої зазначено, що поняття «організаційно-методичні умови» характеризується своєю багатоаспектністю, торкаючись складових процесу саме професійного розвитку фахівця. Ці умови впливають на особистісний і процесуальний аспекти всієї системи фахового розвитку вчителів, забезпечуючи її функціонально та сприяючи її розвитку [202, с. 140].

Спираючись на думку А. Литвин, визначаємо, що організаційно-методичні умови містять в собі комплексність цілей, принципів, методів та форм системи педагогічної діяльності (зовнішні чинники), мотиваційну складову та саморефлексію (внутрішні чинники), які сприятимуть фаховому зростанню [117, с. 44].

Апелюючи до думки Т. Шмоніної і І. Глухова [258], виокремимо основні ознаки, які притаманні організаційно-методичним умовам: їх створення є цілеспрямованим, а реалізація здійснюється в педагогічному середовищі; вони мають розв'язувати фахові завдання.

Керуючись ідеями дослідників, визначаємо, що в нашому дослідженні під *організаційно-методичними умовами розуміємо необхідні обставини, важелі конструктивного впливу, відповідно до існування яких можливо покращити процес розвитку професійної компетентності вчителя, організувати його хід,*

модернізувати через реалізацію певних інновацій зокрема. Є сукупністю взаємопов'язаних і повторюваних періодично в часі способів впливу.

Погоджуючись із думкою О. Курок, вважаємо, що ключовим підґрунтям компетентнісного зростання вчителя історії профільної школи мають бути відповідні організаційно-методичні умови, які будуть розвивати професійну компетентність, допомагати більш творчому оперуванню методами дослідження соціальних та індивідуально значущих питань [108, с. 4], особливо під час викладання історії.

Підсумовуючи зазначене вище, під **організаційно-методичними умовами розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти** розуміємо сукупність конструктивних факторів сприяння та організації процесу професійного зростання, успішність реалізації яких допоможе досягненню поставлених дидактичних цілей у процесі роботи в профільній школі і, у підсумку, сприятиме ефективному розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

Беручи до уваги визначену дефініцію «організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти», спираючись на ознаки, яким вони мають відповідати, та враховуючи фактор ефективного впливу засобів самоосвіти, використали метод експертного оцінювання, суть якого полягає в оцінюванні й обґрунтуванні фахівцями доцільності створення умов задля вдосконалення розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти. Експертами стали 17 викладачів профільної школи, які мали ранжувати організаційно-методичні умови з переліку, виокремивши ті, що, на їхню думку, мають найбільше значення в контексті дослідження. Кожна умова оцінена з використанням трибальної шкали, де 3 бали – це «дуже важливо», 2 бали – «важливо», 1 бал – «має невелике значення», 0 балів – «зовсім неважливо». Результати експертного оцінювання представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Перелік організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти

Ранг	Організаційно-методична умова	Оцінка
1	Створення професійно-творчого середовища в закладі освіти	50
2	Методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів засобами цифрових ресурсів	48
3	Забезпечення реалізації предметної педагогічної діяльності в профільній школі	47
4	Залучення педагогів до оволодіння сучасними технологіями навчання у процесі самоосвітньої діяльності.	40
5	Стимулювання професійного саморозвитку вчителів за допомогою науково-дослідницької діяльності	38
6	Стимулювання у вчителів мотивації до безперервного професійного самовдосконалення	36
7	Застосування сучасних інформаційних технологій для навчання вчителів засобів автономного розв'язання професійно спрямованих завдань	35

З опертям на теоретичний аналіз наукових джерел із порушеної проблеми, результати експертного опитування вчителів до організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти відносимо (рис. 2.1): 1) створення професійно-творчого середовища в освітньому закладі; 2) методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів засобами цифрових ресурсів; 3) забезпечення реалізації предметної педагогічної діяльності у профільній школі; 4) залучення педагогів до оволодіння сучасними технологіями навчання у процесі самоосвітньої діяльності.

Розкриємо сутність кожної з виокремлених нами організаційно-методичних умов і напрямки їх імплементації.

Перша умова – *створення професійно-творчого середовища в закладі освіти*.

Освітнє середовище закладу освіти розуміють як систему впливу й умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку. Саме зазначене

середовище є умовою для побудови власного «Я», що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації.



Рис. 2.1. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти

Створення професійно-творчого освітнього середовища передбачає забезпечення творчої співпраці й духовної діалогічної взаємодії в системах «вчитель – керівництво закладу освіти», «вчитель – вчитель», «вчитель – учні»; конструювання педагогічних ситуацій для активізації творчого підходу вчителів у розв’язанні завдань; самостійності, самовдосконалення, самовираження й самореалізації; використання інноваційних технологій; організацію творчої проєктної діяльності вчителів тощо. Отже зазначене середовище є певною соціально-педагогічною системою, яка забезпечує розвиток особистості вчителя, реалізацію його творчого потенціалу, формування фахових компетентностей.

Розуміємо, що професійно-творче освітнє середовище закладу освіти впливає на мотивацію вчителів, сприяє залученню їх до самоосвіти, внаслідок чого збагачується досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до професійної діяльності. Проте усвідомлюємо, що сам учитель історії профільної школи має бути налаштований на безперервний саморозвиток, мати мотивацію до самоосвітньої діяльності, виявляти ініціативу й готовність до інноваційної діяльності.

Існування мотивації (прагнення людини реалізувати себе в тому, до чого вона відчуває себе потенційно здатною) у вчителя історії до самоосвіти є беззаперечним аргументом для підвищення ефективності його діяльності. На сучасному етапі актуальними теоріями мотивації визначають змістову, яка теоретично досліджує внутрішні спонукання, якими керується людина (Ф. Герцберг, Д. Келланд, А. Маслоу) та процесуальну, яка розкриває закономірності організації вмотивованої поведінки чи діяльності (Л. Виготський, Н. Ланге, О. Леонтьєв), коли вчитель відчуває задоволення від наслідків своєї діяльності, власної самореалізації у професії.

При цьому береться до уваги взаємозв'язок мотивів з іншими процесами: комунікацією, пізнанням і сприйманням тощо. Сумарність мотивів формує мотиваційну площину особистості педагога, яка окреслена динамізмом [42, с. 152]. Л. Шовкун [259, с. 225], у плані розвитку професійної компетентності вчителя виокремлює такі види мотивації:

1) внутрішню (пряма залежність від процесу діяльності та від його результату як внутрішній показник мотивації): мотив спрямованості на педагогічну діяльність (усі позитивні результати діяльності залежать від стійкого емоційного інтересу до неї з боку вчителя); мотив самоактуалізації (оптимістичне бажання до особистісного самовдосконалення); перспектива професійного зростання (кар'єрне зростання чи його перспектива стимулює до подальшого розвитку); мотив досягнення (спонукальним фактором є визнання в професії);

2) зовнішню (морально-матеріальне заохочення, рівень задоволення яким впливає на бажання активно прагнути до розвитку; без зв'язку з внутрішньою мотивацією проявляється відсутність особистісного зацікавлення і, відповідно, відсутність саморозвитку): позитивну (головний спонукальний фактор – бажання, позитивний потяг); негативну (головний спонукальний фактор – страх, бажання уникнути чогось неприємного, небажаного).

При врахуванні фактору впливу мотивації на професійний саморозвиток особистості вважаємо за доцільне зупинитися також на постулатах теорії самодетермінації Дісі-Раяна та її впливу на мотивацію. Завдання теорії полягає у з'ясуванні та аналізі потреб, які є фундатором ініціативності людини (*Self-motivation*) та віднайти умови, що позитивно на них впливають. Визначальним, як наголошує Т. Тадеєва, є збалансоване поєднання зовнішньої та внутрішньої мотивації, яке в своєму синтезі продукує стійкий інтерес до обраної діяльності та є сильним стимулом перш за все, до самомотивації, тобто є усвідомленою особистістю обставиною [223, с. 216].

Як уважає Н. Дудко, важливого значення для професійного й особистісного розвитку вчителя набуває його *власна ініціатива*, «як нова авторська дія суб'єкта професійної діяльності, як спосіб здійснення саморозвитку» [66, с. 80]. «Ініціативою» (від франц. «*initiative*», від лат. «*initium*» – «початок») є активна та провідна роль суб'єкта у будь-яких діях [215, с. 334]. Ініціативністю є морально-психологічна риса особистості, яка виражається у здатності вчиняти відповідальні та активні дії [47, с. 145]. Професійна ініціатива вчителя розуміється нами як його якісна характеристика, що відображає побічно його професійний рівень. Погоджуючись з Н. Дудко [66, с. 81], задля зростання особистісної ініціативності вчителя доцільно визначити допоміжні умови, такі як: необхідність ініціативності, врахування закономірності існування професійних утруднень, варіативність і поетапність у процесах самоосвітньої діяльності.

Зрозуміло, що стимулювання мотивації до самоосвіти, ініціативності вчителя історії профільної школи здійснюють всі існуючі у закладі освіти

матеріальні та морально-психологічні цінності, що становлять інтерес вчителя, до яких відносяться премії, подяки, грамоти, заробітна плата, статус закладу освіти, участь в організаційній роботі тощо. На нашу думку, адміністрація профільної школи обов'язково має спиратись на це і враховувати.

Адміністрація профільної школи має докладати зусиль щодо організації профільного навчання у плані формування складу педагогічних кадрів, до функціональних завдань яких входить подальше забезпечення профільної й допрофільної загальноосвітньої підготовки учнів. Сучасна профільна школа – це складний організм, основою якого є корпоративна культура, яка, як могутній стратегічний інструмент, орієнтує вчителів на досягнення спільних цілей, мобілізує ініціативу й полегшує продуктивне спілкування між ними. Саме вона відіграє визначальну роль у мобілізації ресурсів закладу середньої освіти задля активізації процесів саморозвитку вчителів. Корпоративну культуру можна характеризувати такими особливостями соціально-трудова взаємин: сприйняття і вчителем, і учнем себе як суб'єктів освітнього процесу, чия діяльність впливає на загальну результативність діяльності закладу освіти, усвідомлене прийняття особистісної відповідальності вчителя за «освітній продукт» своєї діяльності; орієнтація вчителів на постійний пошук, розробку нових методів, форм, оптимальних засобів здійснення професійної діяльності. За такого підходу діяльність вчителя стає креативним полем самореалізації, саморозвитку.

Отже, створення професійного творчого середовища починається зі створення колективу вчителів-одномумців як корпоративної спільноти профільної школи, що транслює та продукує базисні ціннісні настанови. Лише за умов створення творчої професійної атмосфери, творчої взаємодії у системах «вчитель – директор школи», «вчитель – учні» можна імплементувати стимулюючі заходи щодо мотивування вчителів до розвитку професійної компетентності засобами самоосвіти. Серед таких заходів можна виокремити такі: участь вчителів історії профільної школи у роботі різного роду семінарів; чергова й позачергова атестація; стимулювання до написання методичних

розробок, рекомендацій учителям; спостереження за ефективністю допрофільної підготовки учнів з огляду на результати їх контрольних робіт та олімпіад; плановий аналіз кадрового й науково-методичного забезпечення профільної школи тощо.

Однією з ключових функцій керівництва профільної школи є управлінська діяльність, спрямована на стимулювання й активізацію творчої педагогічної діяльності вчительського складу. Дефініція «стимул» розглядається як: 1) причина, що спонукає до дії; 2) зацікавленість у здійсненні чого-небудь [133, с. 730], тобто зовнішнє стимулювання особистості, яке активізує її мотиваційну сферу, а, отже, спонукає до конкретної діяльності. Педагогічним стимулюванням є складова діяльності керівника закладу освіти, процес цілеспрямованого впливу адміністрації на особистість учителя завдяки сукупності матеріальних і моральних чинників, які активізують діяльність вчителя щодо власного професійного зростання «в умовах поваги, довіри та доброзичливості» [118, с. 12].

Педагогічне стимулювання розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи як процес діяльності її адміністрації має такі ознаки [256, с. 259]:

- педагогічне стимулювання, як акт дії адміністрації, має впливати на мотивацію вчителя підвищувати власну результативність;
- процес педагогічного стимулювання відображається узаємозалежністю між явищами, які викликають зацікавленість учителя в професійному зростанні та його особистісними запитами до них;
- процес педагогічного стимулювання вчителя історії профільної школи залежатиме від ставлення до нього з боку інших суб'єктів навчально-педагогічного процесу (від їх схвалення чи осуду);
- максимальні витрати активності й зусиль учителя історії профільної школи у плані власної діяльності залежатимуть від задоволення результатами своєї праці, власними успіхами;

– на процесі стимулювання вчителя впливають такі фактори як його власна самооцінка та його ставлення до інших (колег, адміністрації, учнів школи та їх батьків).

Дослідниця Л. Литвинюк у дослідженні вказує на те, що 97,2 % учителів надають фактору педагогічного стимулювання важливу роль у процесі власного фахового зростання, при чому, як додає науковиця, 97,1 % директорів шкіл повністю погоджуються з цим [118, с. 12].

На нашу думку, важливими є структурні компоненти професійно-творчого освітнього середовища, що забезпечують його ефективність і результативність, а саме: створення творчої доброзичливої атмосфери, сприятливих корпоративних між особових стосунків між суб'єктами (як на шкільному, так і на міжшкільному рівнях), організація індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації учителів. І чим більше і повніше вчитель використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається саморозвиток його професійної компетентності.

Як свідчить Н. Бабак, тільки за умови створення сприятливого мікроклімату, стимулювання вчителя до творчої діяльності й самоосвітнього розвитку, професійну компетентність кожного вчителя можна розглядати як запоруку успіху всього педагогічного колективу [9, с. 33].

Однією з найпотенційніших, у плані якості динаміки самоосвіти вчителя історії профільної школи, вважаємо його власну науково-дослідницьку діяльність – «інтелектуальну творчу діяльність, спрямовану на отримання і виконання нових знань» [249, с. 102]. Під науково-дослідницькою діяльністю вчителя історії профільної школи розуміємо його творчу професійну діяльність з обраної теми, спрямовану на вивчення педагогічних явищ, процесів та аналізу впливу на них від своєї діяльності, з бажанням рости науково в умовах середовища профільної школи. Зауважимо, що саме науково-дослідницька діяльність вчителя історії профільної школи виступає важливим стимулом для розширення предметної складової його професійної компетентності та основою

формування методологічної культури. У цьому процесі об'єкт і предмет дослідження одночасно стають складниками педагогічного процесу.

Розглядаємо особистість учителя історії профільної школи не лише як ретранслятора програмних ідей та їх виконавця, а й як носія нових прогресивних концептуальних положень, які знайдуть своє відображення у його власному науковому доробку. Використання дослідницького підходу у власній діяльності відповідатиме новій компетентнісній парадигмі освіти, де головна мета визначається не лише набуттям певного обсягу фахових знань [107, с. 3], а й засвоєнням принципів методологічного використання цих знань виконуючи ті чи ті завдання професійної діяльності.

Погоджуючись з думкою Г. Кловак [88, с. 255], яка виокремлює важливість дослідницької діяльності вчителя у його професійному зростанні, визначимо, що вчитель-дослідник може знаходити нове в педагогічних явищах, та, як історик, виявляти невідомі раніше різного роду зв'язки й закономірності в процесах історичного розвитку людства. За бажання досягнути високих вершин в професійній діяльності вчитель історії прагне розвитку вміння працювати креативно, спираючись при цьому на основи власного досвіду. Вчительська діяльність, як процес, має враховувати факт присутності творчої діяльності учнів, тобто якісний процес розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи призводить до якісного розвитку відповідних навчальних результатів і його учнів (педагогіка творчості [208, с. 82]). Так і вчителі, і учні, опиняючись у професійно-творчому середовищі закладу освіти, «змушені» ставати активними учасниками цього середовища (бо інакше не можливо), яке надає безліч можливостей, спонукає, «запускає» їх внутрішні механізми саморозвитку, допомагає усвідомити необхідність особистісних змін й професійного зростання.

Так, наприклад, участь учителя в конкурсі «Вчитель-року» є результатом його власної професійно-творчої діяльності, який визначається творчими здобутками його учнів, результатами засвоєння ними комплексних знань з предмета та творчого оперування ними в подальшому.

Отже, свідомі того, що творча й наукова-дослідницька діяльність вчителя історії профільної школи в цілому є основою його професійного розвитку, а також професійної компетентності зокрема.

Викладання в профільній школі, на відміну від загальноосвітньої, вимагає від учителя високого рівня оперування оновленими змістом та формою професійної діяльності (вчитель виступає в ролі організатора освітнього середовища, керівника навчально-пізнавальної діяльності учнів у відповідному середовищі, основним методико-педагогічним ресурсом навчально-виховного процесу), видозміненою логікою викладання предмета, володінням новітніми технологіями й методами роботи, серед яких С. Кода [91, с. 128] виокремлює такі: лекційно-семінарські та практичні системи, блочно-модульний підхід, метод проєктів, портфоліо, різнорівневе навчання й навчання у співробітництві.

Багатоаспектність професійних викликів, які для вчителя формує профільна школа вимагає від нього відповідного рівня фаховості й компетентності. У наукових студіях С. Коди зазначено, що вчитель профільної школи у своїй роботі повинен творчо застосовувати як класичні, так і сучасні психологічні та педагогічні підходи, а саме: індивідуальний, гуманістичний, віковий, розвивальний, компетентнісний, діяльнісний; володіти стилем інноваційного науково-педагогічного мислення [91, с. 128]; мати ґрунтовну психологічну підготовку, бути обов'язково обізнаним у сфері загальної та вікової психології; володіти знаннями про особливості темпераменту, особливості нейрофізіології, пам'яті, урахувувати індивідуальні особливості характеру учнів, вміти зацікавлювати та мотивувати їх; бути готовим постійно саморозвиватися, вдосконалювати своє викладацьке вміння, форми та методи роботи, спиратись на передовий педагогічний досвід [91, с. 129]. Убачаємо, що вчитель, здійснюючи саморозвиток професійної компетентності, змінюється сам, змінює і ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище закладу освіти новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби.

Отже, під *професійно-творчим середовищем в освітньому закладі ми розуміємо сукупність умов функціонування закладу освіти, що забезпечують*

можливості для саморозвитку особистості, реалізацію її науково-дослідницького та професійно-творчого творчого потенціалу.

Реалізація першої організаційно-методичної умови передбачає організацію творчих засідань на базі профільних шкіл (онлайн-засідання, через дистанційні платформи Zoom, Skype, Google Meet) у форматі як формальних («круглий стіл», «робоча група»), так і неформальних («акваріум», «фокус-група», «форум-театр») консультацій. Учасниками таких зустрічей є вчителі історії та директори профільних шкіл, учителі-методисти закладів загальної середньої освіти, методисти / консультанти з місцевого науково-методичного центру (Кременчуцького центру професійного розвитку педагогічних працівників), автори шкільних підручників, спеціалісти освітнього менеджменту, практичні психологи, консультанти технічних засобів навчання, тренери з саморозвитку. Мета цих зустрічей – надання рекомендацій профільним школам щодо реалізації поточних (професійних) завдань (розроблення поточного календарно-тематичного планування з предмету, проведення колегіального консультування з питань допрофільної та профільної діяльності в навчальному закладі, розробка стратегії підготовки учнів до складання ЗНО, написання робіт конкурсу-захисту МАН, олімпіад з історії та взагалі, тощо). Реалізація зазначеного сприятиме самовизначенню, самореалізації вчителів, задоволенню їх освітніх та особистісних потреб, розвитку ціннісно-мотиваційного, професійно-когнітивного компонентів професійної компетентності вчителів історії.

Професійний розвиток як якісне відображення діяльності фахівця є неможливим без його особистого бажання. Як зазначає Н. Ігнатенко, завжди має бути висока потреба в засвоєнні знань та формуванні умінь [82, с. 202]. Це важливий фактор другої визначеної нами організаційно-педагогічної умови – ***методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів засобами цифрових ресурсів.*** Виокремлення умови пов'язуємо із важливістю для вчителя, який усвідомив власну недосконалість у будь-чому, можливості отримати підтримку від того, хто знає, як їй можна допомогти змінитись.

Учительська професія є однією з таких, які вимагають перманентного розвитку компетентності. «Навчаючи навчаюся» (лат. «*docendo discimus*») – відомий латинський вислів, який якнайкраще визначає принцип учительської діяльності через дуалістичне поєднання спрямованості професійної діяльності та професійного зростання вчителя. Рівень вимог до вчительських умінь, який визначає профільна школа, є додатковим стимулом розвиватись фахово. Окрім того, посада вчителя історії профільної школи, майстерного фахівця саме з цієї дисципліни, яка доволі часто зазнає тиску від політичної кон'юнктури, вимагає широких знань з предмета, змістова наповненість якого визначається всім процесом існування людини як виду – від «пралюдини» до «людини сучасної». Щоб навчати історії, потрібно постійно навчатись самому: спостерігати над перебігом історії розвитку галузей виробництва, вивчати історію мистецтв, орієнтуватись у різноманітті культурного світу, цікавитись різного роду літературою й музикою, здобутками науки та техніки тощо. Вчитель історії профільної школи повинен намагатись бути постаттю енциклопедичних знань, мати яскраво виражену громадянську позицію та високий рівень естетичного світосприйняття. Спираючись на думку С. Пазюк, зазначимо, що вчитель історії профільної школи повинен володіти інтелектуальними, моральними та духовними засобами, які допомагатимуть йому розвивати особистість учня [159].

Уважаємо, самоосвітній розвиток для вчителя історії профільної школи в післядипломний період є перманентним виявом особистісної та професійної індивідуальності, який визначається як дія, процес і результат його творчої, дослідницької (інноваційної) діяльності.

Одним з основних факторів, що мають позитивний вплив на активізацію самоосвітньої діяльності вчителя історії профільної школи, на нашу думку, є методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів.

Словникове трактування поняття «супровід» апелює такого узагальнення: «слідкування разом з ким-небудь, знаходячись поряд, ведучи будь-куди або йдучи слідом за будь-ким; проводити, супроводити, йти» [215]. Отже, етимологічно

поняття «супровід» розглядаємо як узаємодіяльність людей, що відбувається в соціальному оточенні й характеризується допомогою одного з них іншому.

Методичний супровід розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи «охоплює різноманітні аспекти, спрямовані на підтримку професійного розвитку освітян і підвищення рівня їхньої педагогічної діяльності» [90, с. 26].

У контексті цього положення спираємося на думки В. Сидоренко, який, розкриваючи проблему науково-методичного супроводу професіогенезу педагогічних працівників, обґрунтовує напрямки реалізації супроводу, а саме: дорадницький, коучинговий, предметно-методичний, професійно-кваліфікаційний, соціальний, експертний, маркетинговий, інформаційно-комунікаційний, моніторинговий, психолого-мотиваційний [203, с. 6]. Науковець зазначає, що дорадницький напрям науково-методичного супроводу передбачає надання спеціально підготовленим фахівцем (дорадником освітньої сфери) кваліфікованої поради, допомоги, роз'яснення, інформаційної підтримки щодо вирішення професійних завдань, подолання професійних утруднень тощо; коучинговий напрям забезпечує висококваліфіковані індивідуальні тренування за індивідуальною освітньою траєкторією, мобілізацію внутрішнього потенціалу, розвиток необхідних професійних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій, метатехнологій для отримання найвищого професійно значущого результату; професійно-кваліфікаційний напрям передбачає надання педагогічному працівникові адресної диференційованої допомоги, методичних рекомендацій щодо неперервного професійного розвитку; предметно-методичний напрям, спрямований на надання педагогу адресної допомоги в організації освітнього процесу відповідно до соціокультурних викликів; соціальний напрям передбачає розвиток правової компетентності педагогічних працівників, забезпечення їхнього правового й соціального захисту, надання нормативно-правової підтримки; експертний напрям спрямовано на експертизу й апробацію навчально-методичного забезпечення освітнього процесу; маркетинговий напрям передбачає систематичне вивчення і задоволення

освітніх запитів, потреб педагогічних працівників щодо якості надання освітніх послуг; інформаційно-комунікаційний напрям забезпечує інформаційну підтримку професійного розвитку фахівців шляхом створення єдиної інформаційно-технологічної інфраструктури системи педагогічної освіти; моніторинговий напрям має комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання важливих перетворень в освітній системі, а також спрямування цих перетворень на досягнення визначених параметрів професіогенезу педагогічних працівників; психолого-мотиваційний напрям передбачає психолого-андрагогічну діагностику педагогічних працівників на засадах соціоніки і кваліметрії, яка складається з комплексу моніторингових і коригувально-рефлексивних процедур, що надають змогу вимірювати, відстежувати і діагностувати акмединаміку професійного розвитку фахівців [203].

Методичний супровід виявляється в зацікавленому спостереженні, консультуванні, особистій участі, заохоченні максимальної самостійності вчителя у складній (проблемній) ситуації. Важливим є той факт, що проблемність ситуації визнана самим учителем. Отже, йдеться про глибоке усвідомлення вчителем зони активізації саморозвитку. На наш погляд, така думка корелює із позицією О. Коваленко, О. Кобилинської, які презентували супровід людини як процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій, результатом чого стає допомога людині у розумінні життєвої ситуації, що виникла, й забезпечення її саморозвитку на основі рефлексії [90].

Засвідчимо, що для методичного супроводу безперервного розвитку вчителів історії профільної школи визначальними є як внутрішні, так і зовнішні фактори впливу. Вирішальним у цьому сенсі стане особистісне прийняття педагогом саморозвитку як особливого виду діяльності.

Вагомість методичного супроводу для безперервного саморозвитку вчителів доводиться можливістю представлення досить широкого вибору способів і прийомів педагогічної взаємодії, які б дозволяли об'єкту супроводу виявляти такий ступінь свободи, за який він може нести відповідальність. Убачаємо, що за організованого методичного супроводу вчителі мають

можливість здійснити діагностику рівня розвиненості складових професійної компетентності та виявити ті, які усвідомлюються як бар'єр для професійної самоактуалізації; їм надається можливість розроблення індивідуальних програм професійного саморозвитку, здійснення за необхідності корекції виявлених невідповідностей сучасним професійним вимогам. Отже, методичний супровід усвідомлюється нами як допомога вчителю у моделюванні орієнтаційного поля саморозвитку професійної компетентності, відповідальність за дії в якому несе він сам.

Методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів має бути організований з урахуванням інтересів конкретного вчителя щодо планування розвитку його професійної компетентності, презентації шляхів забезпечення такого розвитку, допомоги в досягненні визначеної мети (координація діяльності вчителя та допомоги організації).

Зауважимо, що в сучасних умовах найбільш ефективними засобами організації методичного супроводу вчителів історії профільної школи є цифрові засоби. На сьогодні інтеграція цифрових технологій у сучасне навчання історії пропонує численні переваги як для вчителів, так і для учнів. Використовуючи цифрові інструменти на уроках історії, вчителі можуть покращити процес навчання, зробивши його більш захоплюючим, інтерактивним і пристосованим до потреб різних учнів. Створюючи насичене цифровим середовищем навчальне середовище, вчителі можуть надати учням можливість досліджувати історичні концепції інноваційними способами та розвивати основні навички 21-го століття. Приклади успішних цифрових інструментів для історичної освіти апелюють до інтерактивних навчальних платформ, навчальних програм, віртуальних екскурсій, мультимедійних презентацій й онлайн-дослідницьких ресурсів (<https://vseosvita.ua/>).

Цифрові засоби можуть стати в нагоді й для здійснення власного саморозвитку. У дослідженні реалізація другої організаційно-методичної умови передбачає організацію методичного супроводу безперервного саморозвитку вчителів історії профільної школи засобами цифрових ресурсів у дорадницькому

(надання консультативних послуг вчителям історії профільної школи у вигляді інформаційного продукту на електронному носії) та професійно-кваліфікаційному (надання вчителям історії профільної школи адресної допомоги щодо безперервного саморозвитку учасників дослідження) напрямах.

Передбачено послугування викладачами авторським електронним навчально-методичним посібником «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи», переліком онлайн-курсів, які спрямовані на розвиток компонентів професійної компетентності вчителя історії профільної школи, переліком онлайн-платформ з обґрунтування їх можливостей щодо безперервного розвитку вчителів історії профільної школи.

Навчально-методичний посібник «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи» є сукупністю навчально-методичних засобів, які поєднують цілі, зміст, процес і форми фахової підтримки вчителів історії профільної школи, дозволяють змоделювати організаційно-діяльнісний і навчально-методичний супровід саморозвитку професійної компетентності вчителів історії. Посібник містить теоретичний матеріал навчального характеру, положення про професійну рефлексію й самоконтроль, які мають стати джерелом методичної підтримки вчителів історії профільної школи; необхідну і достатню інформацію, щоб відповідати умовам роботи в профільному закладі освіти; інформацію про особливості супроводу професійного розвитку вчителів історії профільної школи, розвиток професійної компетентності означених фахівців, спираючись на дидактичний потенціал засобів самоосвіти (п. 1.3). Уважаємо, що використання навчально-методичного посібника стимулюватиме процес професійного зростання вчителів історії профільної школи, конструюватиме їх навчально-методичну діяльність у цілому.

Зміст посібника «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи» спирається на базові положення:

- відображає базові принципи національної політики освіти, спираючись на чинне законодавство про загальну середню освіту;
- орієнтується на розвиток професійних якостей учителя, які відповідають

європейським освітнім стандартам;

- спирається на сучасні технічні засоби навчання, що сприяють інтенсифікації фахової діяльності вчителів історії профільної школи.

Цей посібник спрямовано на створення цілісної та гнучкої моделі методичного супроводу, яка включає різні форми допомоги вчителям історії профільної школи, та містить такі орієнтири:

- допоміжні матеріали враховують специфіку діяльності вчителя історії в умовах його роботи в профільній школі;

- є універсальним доступним джерелом з організації самоосвітньої діяльності, яке може застосувати в своїй фаховій діяльності будь-який вчитель історії;

- містить матеріали щодо саморефлексії;

- презентує різноманітні форми супроводу (навчальні вправи, вправи для самооцінки, проміжне тестування, загальні висновки)

У рамках розглядуваної умови передбачено ознайомлення вчителів із майстерністю створення мультимедійного, інтерактивного контенту для комунікації, спільної роботи, візуалізації та гейміфікації навчання (web сервіси Zoom, Classroom, Meet). Особливої значущості надано сучасним онлайн-платформам для вчителя історії: Canva (дозволяє створювати яскраві та інформативні візуали, презентації, інфографіку), Google Диск (містить широкий спектр інструментів для співпраці з учнями, створення документів, таблиць та презентацій), Genially (надає можливість створення презентацій, інтерактивних елементів та мап), Mentimeter (дозволяє проводити інтерактивні опитування та збирати думки учнів під час уроку). Передбачено ознайомлення вчителів історії із платформами для створення історичних проєктів: TimelineJS (допомагає створювати інтерактивні хронології подій), Historypin (дозволяє додавати фотографії та відео на мапу, створюючи віртуальні екскурсії), Mission MapQuest (інструмент для створення квестів та вікторин).

Зрозуміло, що вчитель має постійно тримати тонус самонавчання, оскільки лише через самоосвіту відбувається формування власної непересічності,

оригінальності, нестандартності, уміння дивувати, вражати та інтелектуально підкоряти учнів. У зв'язку із цим передбачено залучення вчителів до онлайн-курсів, вебінарів, навчання на курсах освітньої платформи «Prometheus» з подальшою груповою рефлексією.

Убачаємо доцільним ознайомлення вчителів з онлайн-курсами, які розміщено на міжнародних платформах: Coursera, edX, Udemu (представлено курси від провідних університетів світу, зокрема з історії), TeacherVision (американська платформа з низкою ресурсів для вчителів, включаючи готові уроки, плани та ідеї для проєктів), History.com (офіційний сайт журналу History пропонує різноманітні освітні ресурси для вивчення історії) та ін. Визначаємо за доцільне акцентувати увагу на веденні вчителями історії профільної школи власного сайту/ блогу/ підкасту/ Telegram-, Facebook-, YouTube-акаунту.

Усвідомлюємо, що вчитель, опановуючи новими знаннями й уміннями завдяки використанню цифрових засобів, отримує можливість усвідомлення вектору подальшому розвитку. Саморозвиток учителя ґрунтується на теоретичному уявленні про подальшу самореалізацію, практичне втілення в життя власних ідей, планів.

Розглянемо третю організаційно-педагогічну умову – ***забезпечення реалізації предметної педагогічної діяльності в профільній школі.***

Зазначимо, що вчитель історії профільної школи повинен уміти виконувати доволі значний комплекс дій, серед яких виокремлюємо: проєктувати навчальний процес, дослідницьку діяльність учнів; застосовувати різну за видом та формою діяльність учнів; впроваджувати новітні форми, методи й засоби педагогічної діагностики; зважати на індивідуальні особливості учнів, їх потреби й нахили у викладанні історії; уміти розробляти індивідуальну траєкторію навчання (врахування принципів, алгоритму та плану індивідуальної траєкторії); розвивати аналітичне мислення, формувати вміння конструювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними явищами та подіями; розвивати ціннісні орієнтири учнів; використовувати сучасні технологічні засоби навчання та ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології); бути компетентним у викладі

елективних курсів (предметних, міжпредметних та тих, що можуть бути поза базисним навчальним планом); здійснювати підготовку до складання ЗНО; практично спрямовувати навчально-виховний процес, формувати компетентнісні складові в учнів, впроваджуючи компетентнісне навчання; здійснювати рівневу диференціацію в умовах профілізації; вкладати соціопредметний зміст у свою діяльність, відповідати профорієнтаційному спрямуванню в своїй роботі з учнями тощо [50; 194; 230].

Підтверджуючи складність та високі вимоги до вчителя історії профільної школи, зробимо посилання на дослідження З. Філончук, у якому зазначено, що 78% респондентів-вчителів з різних регіонів України визнають свою невідповідність до викладання у профільній школі [239, с. 171], а в опитуванні слухачів курсів підвищення кваліфікації м. Києва 35% (з 276 вчителів-предметників) визначили, що не кожен учитель-предметник зможе працювати в профільній школі з огляду на рівень професійної компетентності (при цьому, лише 72% опитаних підтвердили своє ознайомлення з Концепцією профільної освіти [50]).

Головним завданням допрофільної підготовки є створення освітнього середовища, яке маж сприяти подальшому профільному самовизначенню учнів (здобувачів освіти) через систему курсів за вибором, загальної інформаційної просвітницької роботи щодо цього і самої профільної орієнтації [218, с. 6].

Робота вчителя історії профільної школи в умовах допрофільного навчання (особливо в 8–9-х класах) [99] визначається ефективністю методів навчання, які ним застосовуються з огляду на їх мету, функції, завдання та принципи, на яких ґрунтується профільне навчання закладу освіти [195]. Спектр спрямовано на виконання завдання – підготовка учнів до обрання профілю (предмети допрофільної підготовки складають не менше як 15% аудиторного навантаження учнів) [197, с. 14]). Зазначимо, що завданням вчителя історії є спостереження за виявленням і розвитком здібностей учнів, формуванням їх мотиваційної складової, що стає основою подальшої профорієнтації, формування основних

компетентнісних складових допрофільної підготовки: інтелектуальної, діяльнісної, рефлексивної, особистісної, креативної та емоційної [218, с. 6].

Одним з завдань вчителя історії є його допомога профільному закладу освіти в організації психологічного супроводу учнів в плані профорієнтаційної роботи. До принципів психологічного супроводу відносимо такі: систематичності й послідовності; самовдосконалення й розвитку (при викладанні історії використовувати такі методи й завдання, які допомагатимуть адаптуватись до змінюваних умов, використовувати метод портфоліо чи метод проєктів, як приклад); комплексності (спостерігати за розвитком інтелектуальних, творчих та фізичних здібностей учнів) [216].

Завдання вчителя історії в умовах профільного навчання торкаються певного методичного забезпечення: підготовки учнів до обрання профілю; змістового та процесуального супроводу учнів в умовах навчання за обраним профілем; задоволення пізнавального запиту учнів та поглиблення змістової частини предмету відповідно до специфіки профілю [255].

Виходячи від змісту головних завдань для вчителя історії профільної школи, можна виокремити такі напрямки його діяльності: інформаційний (акумулявання інформації щодо професій, навчальних закладів та робочих місць тощо); діагностичний (володіння методиками психологічного тестування професійно важливих нахилів в учнів); професіографічний (володіння методиками аналізу та виявлення професійних вимог до спеціаліста); консультаційний (оперування методиками індивідуального та групового консультування з профорієнтації); освітній (оперування методиками професійно спрямованого навчання, поглибленого вивчення профільних галузей і володіння їх імітаційним моделюванням) [255].

Зрозуміло, що діяльність профільної школи передбачає спрямованість на компетентнісне навчання. У зв'язку з цим учень (здобувач освіти), повинен отримувати знання з предметів («знати») й застосовувати їх практично («уміти»). З огляду на це, вчитель історії профільної школи має розвивати в учня не лише загальні компетентності (10 компетентностей НУШ [146, с. 11]), а й предметну –

історичну, яку формують п'ять предметних компетентностей: хронологічна, просторова, інформаційно-мовленнєва, логічна, аксіологічна [139].

Ключовими напрямками реалізації третьої організаційно-методичної умови вбачаємо: акцентування уваги вчителів історії профільної школи на важливості допрофільної підготовки учнів; втілення принципів профільного навчання – формування й розвиток предметно-історичних компетентностей учнів-здобувачів освіти, профорієнтація; організація предметної фахової діяльності вчителів історії профільної школи, яка втілює положення профільного і допрофільного навчання при викладанні історії. Означене забезпечується орієнтування вчителів історії профільної школи на інформування учнів про ринок праці та професії засобами власного предмета; врахування вчителями таких методичних положень: необхідність слідування цілям навчання, форми і методи їх діяльності мають бути спрямовані на отримання очікуваних результатів навчання, безпелаяційність слідуванню положенням навчальної програми з історії, програмі НМТ (ЗНО) та змісту профільного підручника з історії, рекомендованого МОН.

Освітні процеси сучасності не можуть не використовувати новітніх технологій навчання. Не менш важливою організаційно-педагогічною умовою розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи є четверта визначена умова – *залучення педагогів до оволодіння сучасними технологіями навчання у процесі самоосвітньої діяльності*.

Технологізація навчальної діяльності є важливим чинником ефективності компетентнісного розвитку суб'єкта. Як наголошує науковиця О. Антонова, використання новітніх педагогічних технологій є тим фактором, який визначатиме якість, науковість та оптимальність процесу навчання [7, с. 8] та, водночас, матиме свої переваги перед класичною освітою, оскільки допомагатиме координувати зусилля в тих сферах, які класична освіта одразу не зможе охопити: процес працевлаштування, кар'єрне зростання, планування своєї діяльності на майбутнє тощо.

Технологія навчання – це метод створення, застосування та визначення процесу навчання з урахуванням технічних і людських ресурсів за для оптимізації освіти [47, с. 331]; технологія, що забезпечує перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів [249, с. 130]

Визначаючи за імператив вчительської діяльності принцип «*docendo discimus*», виокремимо технології навчання, які є доцільними для розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи і здатні підвищити рівень загальної фаховості вчителя: технологія портфоліо; інформаційно-комунікаційні технології; технологія проєктної діяльності; технологія програмованого навчання.

В умовах конкурентного змагання між навчальними закладами та відображаючи принципи діяльності профільної школи, вчитель історії при використанні технології портфоліо може наочно продемонструвати наскільки значна його професійна компетентність. Портфоліо є технологією, за допомогою якої формується та розвивається професійна кар'єра вчителя [29, с. 81].

На сьогодні, портфоліо є не просто результатом найважливіших досягнень вчителя як професіонала, а й елемент розвитку професії вчителя взагалі [111, с. 128]. Водночас, складання портфоліо є тим елементом інтерактиву, який сприяє підвищенню рівня досягнень учнів з предмета, оскільки разом із розвитком знань з теми, умінь їх систематизувати та презентувати, робота учня чи учнівського колективу набуває характеру науковості та творчості. У цьому сенсі, ця технологія містить такі цілі для її впровадження: вивчення прогресу розвитку дитини з предмета; забезпечування можливості для самооцінювання учня, як важливого фактору його розвитку в навчанні; допомога вчителю в контексті його практики з особистісно зорієнтованого навчання; сприяння більш ефективній корекції навчальної програми з предмета [146].

Головною метою впровадження технології портфоліо у професійному доробку вчителя історії є стимулювання потреби в особистісному та професійному саморозвитку [111, с. 128]. У контексті власної самоосвітньої

діяльності, вважаємо, що першим етапом даної практики вчителя історії профільної школи буде доцільним інформаційно-аналітичне ознайомлення з цією технологією, за чим слідуватиме сама вже практична апробація її в процесі власної роботи. Після цих етапів, вважаємо за необхідне, в подальшому вже ділитися власним досвідом зі своїми колегами.

Технологія портфоліо розвиває вміння моніторингу власної професійної компетентності, її оцінку [119, с. 250].

Одним із дієвих допоміжних елементів новітніх педагогічних технологій вважаємо інформаційно-комунікаційні технології.

Використання й інтеграція інформаційно-комунікаційних, інноваційних технологій навчання є тим шляхом, який допоможе процесу компетентнісного зростання вчителя. Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів і технічних засобів застосування інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів зв'язку для забезпечення ефективного процесу навчання. Вони постійно змінюються та оновлюються. І. Пічугіна свідчить, що сучасні ІКТ у своїй багатоманітності вирізняються між собою за методологічним призначенням, програмним забезпеченням, функціональними можливостями й тематичними напрямками застосування [162, с. 173].

ІКТ, базуючись на першочерговому розумінні суб'єктом навчання основних теоретичних положень (законів інформатики, інформаційного моделювання, принципів функціонування комп'ютерної техніки та комп'ютерного програмного забезпечення) в своїй структурі, вимагають, в разі їх застосування, також розуміння про методи ІКТ, такі як: моделювання, системний аналіз, системне проектування, методи передачі, збору, збереження та захисту інформації [220, с. 10].

Спираючись на думку Н. Ших, окреслимо нові можливості для розвитку професійної компетентності вчителя завдяки залученню ІКТ, а саме: сприяє зростанню методичної підготовки вчителя; використання ІКТ засобів в самоосвіті обґрунтоване їх економічністю, безпечністю й ефективністю; багатогранність можливих освітніх процесів через використання ІКТ тотожна

багатоструктурності інформаційних потоків, що в цілому відповідає певним дидактичним вимогам [257, с. 334].

Застосування ІКТ учителем історії у власній педагогічній діяльності дозволяє йому ефективно реалізовувати ідеї індивідуалізації та диференціації навчання, сприяє розвитку самоосвітньої діяльності учнів [193, с. 110]. ІКТ є частиною процесу «віртуалізації освіти» [96, с. 130], де вчитель історії профільної школи зможе розвивати власну професійну компетентність, використовуючи деякі її напрями: дистанційне навчання, електронні книги та ресурси, комп'ютерні навчальні програми тощо, що активно впливатиме, як зазначає С. Деніжна, на його психологічний і культурний світ [61, с. 131].

Використовуючи ІКТ, учитель історії долучає до власної діяльності ті технології викладання навчального предмета, якими послуговуються паралельно з інноваційним розвитком суспільства. Завдяки застосуванню передових принципів модульно-блочного навчання, комп'ютерних програмних технологій, підручників нового покоління (з використанням гіперпосилань через Інтернет; QR-кодів тощо) вчитель історії здатен значно розширювати та поглиблювати інформаційну наповненість уроку та робити його інтерактивним, таким, який максимально якісно відобразить професійну компетентність вчителя.

Через ІКТ вчитель історії профільної школи виявляє власну медіаторність, що позитивно впливає на його професійну компетентність: використання різних видів засобів масової комунікації (фото- та відеоредактор, аудіо- та відеозапис, Інтернет, блог тощо); використання різних медіатехнологій і способів створення навчального контенту (монтаж, комп'ютерна верстка, комп'ютерний дизайн, колаж, графіка); ведення міжкорпоративної співпраці в освітньому медіапросторі та засобах масової інформації (реклама, радіо, телебачення, YouTube, журналістика, соціальні програми тощо); використання різних соціальних мереж та предметна дискусія через них (Facebook, Twitter, Telegram, Instagram тощо).

Спираючись на думку М. Кадемії, яка запропонувала зміст підготовки вчителя в сфері ІКТ [85, с. 290], визначимо той базис, яким має оперувати

вчитель історії профільної школи в плані подальшого розвитку власної професійної компетентності: 1) розуміння важливості застосування сучасних ІКТ у викладанні історії в профільній школі, знання комп'ютера та оперування ним у власній самоосвітній діяльності; розуміння позитиву і негативу процесу інформатизації освіти; 2) знання базового програмного забезпечення, розуміння архітектури комп'ютера, прикладне застосування цих вмінь в педагогічній та науково-дослідницькій діяльності вчителем історії; 3) уміння використовувати при викладацькій діяльності мультимедійні технології, мультимедійні пристрої; 4) оперування технологіями запису, копіювання, відтворення та збереження даних; 5) вміння якісно оперувати автоматизованим робочим місцем вчителя історії (якщо профільний заклад освіти зможе його надати й утримувати це оснащення на власному балансі); 6) знання й оперування методами оцінки якості освітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що допомагатимуть при викладанні історії в профільній школі.

Уважаємо, що серед ефективних технологій навчання при викладанні історії особливе місце займає технологія проєктної діяльності. Слово «проєкт» (від лат. «*projectus*» – «кинутий уперед») є планом, задумом у влаштуванні чи заснуванні будь-чого [133].

Одним із задумів для технології проєктної діяльності є визначення того, що його кінцевий результат, висновок, мета вже може застосовуватись як у теоретичній, так і практичній площині, бути готовим до впровадження. В. Глуханюк [44] вважає за необхідне ведення вчителем власних записів і формування у підсумку загальної теки, де відображатимуться всі етапи спільної з учнями проєктної діяльності (організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний та етап захисту проєкту), визначатиметься її загальна рефлексія. При цьому дослідник застерігає від сприймання технології проєктної діяльності як алгоритму, оскільки це не сприятиме розвитку самоосвітніх бажань в учнів і, навпаки, зменшуватиме їх потяг до навчання надалі. Вчитель історії профільної школи має спонукати своїх учнів до творчості, генерування активних мисленнєвих процесів та самовираження, збуджувати

зацікавленість учнів у вивченні історії. Спираючись на думки В. Нечипоренко [143, с. 259] та Т. Груби [56], які визначають необхідність адаптації навчально-виховного процесу уроку до умов проєктної діяльності та наводять критерії до навчального проєктування, окреслимо етапи-критерії технології проєктної діяльності вчителя історії профільної школи: 1) створення умов для актуалізації навчальної проблеми та формулювання необхідності залучення для її вирішення інтегрованих знань; пошук шляхів її вирішення; 2) самостійність учнів у процесі вирішення проблеми; 3) необхідність у структуруванні змістової частини проєкту; 4) значущість передбачуваних результатів; 5) дослідницький характер діяльності.

Дослідники О. Олексюк [148, с. 52], Н. Самойленко [198, с. 7] визначають вміння використовувати технологію проєктної діяльності як ознаку високого професіоналізму, де особливого значення набуває вміння вчителя вдало організувати роботу суб'єктів на всіх етапах діяльності.

При цьому слід визначитись із тим, що використання технології проєктної діяльності висуває якісно нові вимоги до вчителя, особливо вчителя історії, хоча б у тому, що в закладах вищої освіти підготовка майбутніх учителів у цьому напрямку потребує удосконалення і працюючий вчитель переважно самотужки має оволодівати цими знаннями. Вчитель історії профільної школи у плануванні й організації проєктної діяльності має зважати на такі фактори: мінливість самих історичних процесів сучасності; постійний розвиток комп'ютерних (комунікаційних) технологій; необхідність постійного розвитку теоретичних знань та практичних навичок з проєктної діяльності.

Спираючись на думку Р. Чубука [252, с. 184], який висвітлює зміст діяльності всіх учасників проєктної роботи, визначаємо орієнтовний зміст роботи вчителя історії профільної школи, який може мати місце стосовно кожного з етапів проєкту: 1) підготовчий етап (вчитель проводить методично-пояснювальну роботу учням щодо їх підготовки, мотивує їх, пояснює задум теми проєкту); 2) етап збору інформації та її аналізу (вчитель розробляє та коригує в подальшому загальну концепцію проєкту, відповідно до загальної програми

предмета, визначає всі організаційні моменти щодо розподілу завдань, часу на їх виконання та ін.); 3) етап безпосереднього створення проєкту, його комплексний аналіз і захист (учитель спостерігає та контролює, веде консультативну роботу з учнями, в тому числі і стосовно загальних підсумків і можливості подальшої діяльності в цьому напрямі).

Окрему увагу вчителя історії профільної школи можна приділити ІКТ-проєктам (або опертя на ІКТ при проєктній діяльності відповідно до її етапів), де, завдяки сучасному рівню комп'ютерної комунікації вчителя історії, можна поліпшувати навчально-пізнавальну й дослідницьку діяльність учнів, стимулювати її. Головною перевагою такого роду проєктів, як зазначає Т. Груба [56], є можливість швидкісної комунікації, обміну інформацією, не маючи при цьому територіальних обмежень. Так, наприклад, готуючи проєкт на тему Середньовіччя, учні можуть знайти контакти з однолітками, які проживають поблизу об'єктів-осередків середньовічної культурної спадщини та зможуть допомогти в дослідженні. Позитивом при цьому, як додає дослідниця [56], стане також фактор міжпредметних зв'язків, що завжди супроводжує ІКТ проєкти.

Доцільними є технології програмованого навчання, які мають спиратись на чітко визначену та структуровану програму освітньої діяльності, її цілі та завдання, допоміжну методичну літературу, власне методичний посібник із пропонованим алгоритмом професійного саморозвитку й рефлексію (діагностику та самодіагностику). Програмоване навчання є діяльністю, де процес навчання підпорядкований певному алгоритму засвоєння навчального матеріалу порціями [121, с. 68], де результат запрограмований, а його наближення залежить від рівня попередньо отриманих знань [5, с. 76]. Помічником для вчителя може стати комп'ютер, який через спеціальні програми, наприклад, тестового характеру, допоможуть перевірити знання вчителя з предмета, з психології та педагогіки. Слід звернути увагу на те, що в силу фізіологічних особливостей, принцип оволодіння знаннями дорослою людиною має свої особливості, які визначаються меншими, на відміну від учнів, обсягами

засвоєного матеріалу, але, при цьому, гнучкішим логічним мисленням у його оволодінні, структуруванні й оперуванні в подальшому [121, с. 68].

Реалізація четвертої організаційно-методичної умови передбачає використання вчителями історії профільної школи освітньої системи «4MAT» (складання плану-конспекту уроку, календарно-тематичного планування тощо); використання технології портфоліо (створення власного портфоліо); впровадження проєктної діяльності у фаховий процес; використання засобів планування власної самоосвітньої та професійної діяльності (метод «SWOT»), копінг-стратегій; застосування переваг інтерактивного навчання (застосування художніх засобів навчання, художньої літератури, тощо); використання ІКТ (додаток MEQR, «Very Veryfired», «Mentimeter», «Histogramy»).

У підрозділі 2.1 нами було визначено й обґрунтовано організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти: 1) створення професійно-творчого середовища в освітньому закладі; 2) методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів засобами цифрових ресурсів; 3) забезпечення реалізації предметної педагогічної діяльності у профільній школі; 4) залучення педагогів до оволодіння сучасними технологіями навчання у процесі самоосвітньої діяльності.

Визначено напрямки щодо імплементації визначених організаційно-методичних умов, а саме: *до першої умови*: організація якісного інформаційно-освітнього середовища закладу освіти III ступеня – профільної школи, що полягає у сукупному поєднанні інтелектуальних ресурсів, потенціалу фондів матеріально-технічного оснащення, комунікаційної інфраструктури; здійснюючого контролюючу, організаційну, освітню й інформаційну функції; здійснюючого ефективного кадрового й науково-методичного забезпечення; де як один із пріоритетів визначено заохочення педагогічних працівників до їх власного професійного розвитку, здійснюється стимулювання педагогічної творчості та має свій розвиток науково-дослідницька діяльність вчителя; *до другої умови*: ототожнення професійного саморозвитку з безперервним саморозвитком

особистості, де останнє є виявом особистісного індивідуального переконання вчителя, що ґрунтується на: професійній мотивації, професійній ініціативі, готовності до інноваційної діяльності та власних лідерських якостях; *до третьої умови*: готовність вчителя до роботи в умовах допрофільного навчання; готовність вчителя до роботи в умовах профільного навчання; готовність впроваджувати принципи компетентнісного навчання, зокрема, історичні компетентності; *до четвертої умови*: орієнтир на передові технології навчання, дотримання принципів їх селекції (концептуальності, системності, керованості, відтворюваності, ефективності); активне залучення досягнень комп'ютерних технологій.

Реалізація організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти потребувала обґрунтування структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, яку представлено в наступному підрозділі.

2.2. Структурно-функціональна модель розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти

Зважаючи на попереднє висвітлення основних понять дослідження, визначення сутності та структури професійної компетентності вчителя історії профільної школи, розгляду дидактичного потенціалу засобів самоосвіти в процесі професійного зростання вчителя історії можна стверджувати про акумулювання достатнього теоретико-методологічного комплексу, що допоможе здійснити реалізацію обґрунтованих організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти. Проте вбачаємо за доцільне з метою впровадження вищезазначених організаційно-методичних умов послуговатися моделюванням, що дозволить створити цілісне уявлення про розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

Уважаємо за важливе, при побудові необхідної нам моделі, визначитись з тим, що її зміст і структура відобразатимуть авторську концепцію, яка має сприяти досягненню мети, а саме: розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

Моделювання є «інструментарієм, який дозволяє оптимізувати шляхи, способи, терміни отримання результату при дослідженні складних процесів в освітніх середовищах, проектуванні навчальних процесів» [49, с. 127], процесом встановлення «подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта на модель складнішого (оригінал) [48]. Моделюванням є визначення напрямків управлінської діяльності [167], створення образу об'єкта дослідження, за допомогою якого забезпечується наочність, видимість та легкість оперування ним на практиці [129, с. 8]. Т. Гуменюк наголошує, що моделювання є важливим завданням для сучасної педагогічної теорії, котре стимулює її розвиток [57, с. 66]. Моделювання є необхідною та водночас достатньою умовою, що забезпечує реалізацію моделі, передбачаючи процес її створення, вивчення та подальшого використання [27, с. 234]. Для того щоб моделювання вважалось як таким, необхідне співіснування таких компонентів: мета моделювання; об'єкт моделювання; сама модель; ключові риси моделі, що спираються на природу об'єкта, що моделюється [210, с. 171].

Педагогічне моделювання є одним із методів педагогічного дослідження, який використовується для педагогічного планування та організації процесу навчання, оптимізації його структури та змісту [181, с. 275]. В. Вихор під педагогічним моделюванням розуміє навчальну дію, засіб навчання [31]. Дослідниця О. Коваленко визначає педагогічне моделювання як освітній процес, результатом якого є «структура компетентності і компетенції»; завдяки якому можна формулювати основу моделювання, його завдання, обирати методики процесуальних дій та оцінки результатів їх ефективності [89, с. 97]. М. Плотнікова зазначає, що достовірність педагогічного моделювання обґрунтовується: опорно-фундаментальними та психолого-педагогічними

підходами; опорою на провідні педагогічні концепції; використанням методів дослідження; дослідно-експериментальною апробацією педагогічної моделі [163, с. 134].

Відштовхуючись від думки О. Малихіна [127, с. 22], визначимо, що метою педагогічного моделювання в нашому дослідженні є створення такої функціональної системи, яка здатна організовано розвивати професійні компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти, покращуючи професійно-педагогічну, фахово-предметну та методологічну площини діяльності вчителя.

Підсумовуючи вищенаведене, та, спираючись на думку В. Тернопільської, визначимо, що педагогічне моделювання є науково обґрунтованим методом наукових досліджень, котрий спирається на принцип збереження структурно-функціональної відповідності між моделлю та об'єктом моделювання [226, с. 16], що допоможе нам якнайкраще схарактеризувати механізми розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи, дозволить обґрунтувати гіпотезу нашого дослідження, сформулювати оптимальну стратегію та тактику сприяння ефективності процесу фахового розвитку вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

Будь-яка цілеспрямована освітня діяльність має бути пов'язана з моделюванням [129, с. 7]. Це конструювання ґрунтується на навчальній проблематиці та, водночас, є як похідним від неї, так і формуючим її, тобто уособлює навчальну модель. З огляду на це, одним із ефективних засобів покращення якості процесу розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти є розроблення моделі цього процесу.

Під «моделлю» (від франц. «*modele*» – зразок; лат. «*modulus*» – міра) розуміється: «уявна або матеріалізовано-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [249, с. 95]; схема для пояснення якихось певних ознак об'єкта [129, с. 7], котра імітує

його будову і дію [127, с. 22]; предметна, знакова чи мисленнєва система, що відображає певні характеристики, принципи організації (самоорганізації – прим. авт.) чи функціонування, визначаючи властивості чи ознаки об'єкта пізнання [240, с. 391], спираючись на логіко-символічний характер передачі інформації відтворює структуру, ту чи іншу частину дійсності [127, с. 21], особливості та взаємозв'язки між елементами цього об'єкта [57, с. 66]. О. Почуєва наголошує, що модель має спрощувати реальну життєву ситуацію, до якої її застосовують [167].

Будь-яка пропонована модель передбачає авторську ідею та містить прогнозовану мету й засіб реалізації цілей та завдань [219, с. 170]. Важливим положенням для моделі є наявність певної структури або етапності. Як зазначає Л. Султанова, серед пропонованих науковцями варіантів етапів побудови моделі не існує суттєвих відмінностей [219, с. 170].

Серед загальної типології педагогічних моделей, у плані розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи, ми обрали *структурно-функціональну модель*. У цьому контексті поділяємо точку зору В. Ієвлева [83] та Н. Заєць [72], що моделі, які спрямовані на формування або розвиток особистісно-професійних якостей фахівця є структурно-функціональними. «У структурі такої моделі зазвичай виділяють: мету (завдання); компетентності / компоненти – компетенції, якості особистості і т. п.; форми / методи / засоби / принципи, критерії / рівні означеного феномену; організаційно-педагогічні умови, результат процесу розвитку професійної компетентності тощо [83, с. 125]. Як зазначає Г. Брославська, структурно-функціональна модель є не лише поєднанням системних компонентів чогось цілісного, а й фактором компетентнісного спрямування цієї системності, що здійснює безпосередній вплив на рівень компетентності фахівця [27, с. 235]. Тому структурна складова моделі дозволяє чітко візуалізувати найбільш важливі частини системи та зв'язки між ними, задасть загальну форму, а функціональна модель допоможе дослідити особливості функціонування системи, зважаючи на її ключове цільове призначення – професійне зростання вчителя історії

профільної школи. Модель, з одного боку, характеризує практичну діяльність, з іншого, – дозволяє її перевірити, співвіднести результати спостережень та їх прогнозування, здобути нові знання про об’єкт вивчення.

Побудова структурно-функціональної моделі професійного розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи передбачає урахування певних критеріїв. Спираємося на перелік критеріїв, запропонованих І. Воротниковою [37, с. 24]: 1) термін навчання (навчання протягом життя); 2) форма навчання (неформальна; інформальна); 3) тематика навчання (фахові знання; орієнтир на складові професійної компетентності); 4) форма супроводу (без супроводу); 5) професіоналізація, рівень професійного розвитку вчителя (пріоритет самоосвіти); 6) місце навчання (на робочому місці; з відривом від виробництва; дуальна освіта); 7) методи навчання (метод проєктів, кейсів, тренінги, обмін досвідом, сертифікаційні програми, вебінари, майстер-класи тощо).

Створення моделі відбувалося протягом кількох етапів, а саме: аналіз вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних джерел, що стосуються розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти; реалізація наукового пошуку, спрямованого на розвиток професійної компетентності вчителя історії; окреслення мети й завдань; обґрунтування структури об’єкта дослідження – професійної компетентності вчителя історії профільної школи – її компонентів, критеріїв, показників, рівнів; виокремлення організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти; аналіз форм, методів, прийомів і технологій для реалізації описаних організаційно-методичних умов; схематичне зображення структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

З огляду на засади моделювання, розроблено основні блоки, які є взаємопов’язаними та демонструють цілісність, логічність, послідовність розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти (рис. 2.2): 1) *методологічно-цільовий* (містить мету,

завдання, методологічні засади, принципи); 2) *змістово-діяльнісний* (представлено організаційно-методичними умовами, методичним забезпеченням); 3) *оціночно-результативний* (включає критерії, показники, рівні розвитку професійної компетентності, моніторинг, дозволяє співвіднести мету та отримані результати).

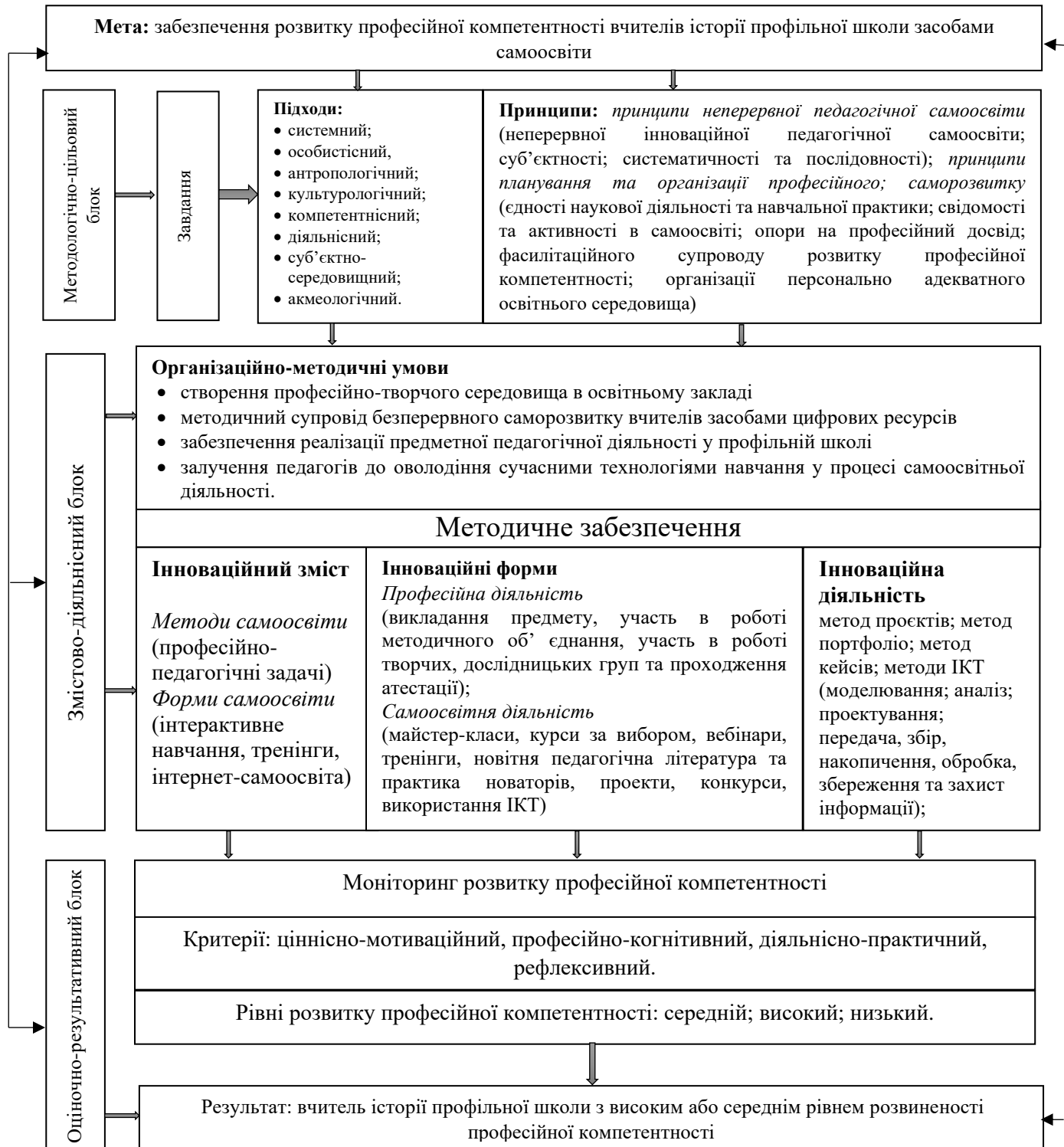


Рис. 2.2. Структурно-функціональна модель розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти

Методологічно-цільовий блок пропонуваної моделі охоплює: *мету, завдання, методологічні підходи, принципи розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи* (загальнодидактичні та специфічні).

У рамках дослідження загальною метою визначено забезпечення розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти.

Згідно поставленої мети визначено такі **завдання**:

- розвиток у вчителів історії прагнення до постійної самоосвіти, професійного саморозвитку;

- опанування вчителями історії основного теоретичного матеріалу щодо розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти;

- розвиток у вчителів історії знань щодо організації самоосвітньої діяльності завдяки опануванню різними засобами самоосвіти;

- здійснення моніторингу рівня розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи.

У процесі професійного саморозвитку вчителя історії профільної школи великого значення набуває його власна мотивація до самоосвіти. Науковець О. Малихін визначає цільову та мотиваційну складові як такі, що здатні впливати на всі інші компоненти, формуючи підґрунтя всієї системи саморозвитку [127, с. 23].

Розвиток власної професійної компетентності для вчителя є тією метою, яка визначає та визначатиме в майбутньому стратегічний вектор його професійної діяльності і вектор його особистісного зростання. Мета породжується мотивами, які у своїй сукупності є комплексом індивідуальних стимулів, від ступеня задоволення яких може якісно змінитись рівень розвитку суб'єкта. Як зазначає В. Вітюк, від зміни фаз (рівнів) професійного розвитку вчитель наближається до його власного ідеального прикладу професійної компетентності [32, с. 6].

Щодо визначення методологічних підходів, спиралися на погляди С. Семчук, С. Гаврилюк і О. Бутенко [200, с. 26], які підходом визначають комплекс факторів, що відображають взаємозв'язок явищ і процесів.

В основу розробки моделі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти було покладено такі основні методологічні підходи: *антропологічний, системний, культурологічний, особистісний, компетентнісний, діяльнісний, суб'єктно-середовищний підхід, акмеологічний.*

Розглянемо запропоновані методологічні підходи детальніше.

Системний підхід. Як зазначає О. Кустовська, системний підхід є одним із головних напрямків методології, де головне завдання полягає у дослідженні обраних об'єктів, які мають ознаки складної структурованої системи, що дозволить у подальшому адекватно сформулювати суть досліджуваної проблеми й обрати ефективні шляхи її розв'язання [109, с. 5], вивчати об'єкт чи явище в динаміці [284, с. 146]. Системний підхід створює ідеальні умови для наукових пошуків [142, с. 71]. Відповідно до цього розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти розглядаємо як систему з взаємозалежними структурними компонентами. У нашому дослідженні системний підхід інтерпретується як упорядкована єдність і процесуальна взаємодія компонентів розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти (мети, змісту, методів, засобів реалізації (через самоосвіту), форм, результатів).

Професійний розвиток є також особистісним розвитком. Тому *особистісний підхід* інтерпретується нами як орієнтація власного професійного розвитку на ідеал фахової компетентності. В контексті нашого дослідження особистісний підхід відображає бажання вчителя історії профільної школи відповідати стандартам суспільних вимог, державних вимог та вимог профільної школи; сприймається ним водночас як самоціль, цілеспрямована професійна й самоосвітня діяльність та її певний якісний результат. Додатковим фактором особистісного підходу вважаємо фактор креативності в питанні власного

саморозвитку. Вчитель у контексті професійного зростання за допомогою засобів самоосвіти в праві обирати ті конструкти власного професійного зростання, які будуть відповідати його індивідуальним запитам та вподобанням.

Антропологічний підхід. Специфіка професійної діяльності вчителя історії та орієнтир на її подальшого розвитку спираються на системність і комплексність того, що у своїй сукупності формують загальний пласт знань та уявлень про людину – антропологію. Ця цілісність є об'єднанням знань всіх наук, що відображають потреби людини, її можливості та природу, втілюючи це в педагогічному процесі за допомогою антропологічного підходу.

Культурологічний підхід. Визначаючи виняткову роль учителя історії в суспільстві як суб'єкта освітнього процесу профільної школи, питомої ваги набуває культурологічний підхід. Розуміючи, що культура в освіті формує її зміст, робимо висновок, що розвиток культури особистості вчителя сприяє його становленню та зростанню як творчої індивідуальності. Педагогічна освіта, як зазначає І. Костікова, розбудовується принципами культурологічної освітньої парадигми [102]. Погоджуючись з дослідницею, визначимо, що розвиток особистісної культури вчителя історії визначатиме зміст його самоосвіти.

Компетентнісний підхід. Окреслює освітні цілі через важливі компетентності, на формування яких має бути спрямований процес розвитку професійної компетентності вчителя історії. Як засвідчує І. Костікова [102], сучасна професійна підготовка вчителя має бути зорієнтованою на покращення набутих і розвиток нових професійних компетентностей.

Адресним спрямуванням професійного розвитку вчителя історії в контексті компетентнісного підходу має стати розвиток його особистісних компетенцій, до яких відносимо подолання професійних труднощів, боротьбу з професійним вигоранням, комунікативність, нестандартність, толерантність, креативність, лідерські якості тощо.

Діяльнісний підхід. Трактуює діяльність вчителя історії як основу, засіб і вирішальну умову розвитку професійної компетентності засобами самоосвіти; ототожнюється нами з пріоритетним положенням активної дії у розвитку

професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, що дасть змогу розкривати та розвивати професійний потенціал вчителя історії, як суб'єкта самоосвітньої діяльності, за умови активного використання ним засобів самоосвіти. Як зазначає І. Бацуровська [15, с. 9], діяльнісний підхід є поєднанням самого процесу діяльності, її мети, засобу й результату.

Суб'єктно-середовищний підхід. Акцентує увагу саме на взаємодії і взаємовпливі середовища і суб'єкта. З позицій даного підходу, середовище є не лише засобом формування, але й розвитку, завдяки чому розширюється суб'єктивний досвід особистості; визначає середовище як засіб і чинник розвитку та продукт соціальної активності суб'єктів освітньо-виховного процесу (М. Братко).

Акмеологічний підхід. Передбачає розуміння розвитку професійної компетентності вчителя засобами самоосвіти як удосконалення руху до оптимального вищого рівня, «акме» професіоналізму, орієнтованого на найвищі професійні досягнення; передбачає зміну мотиваційної сфери вчителя, орієнтацію на мобілізацію власних ресурсів для досягнення кращого результату; сприяє усвідомленню необхідності досягнення акме, формування педагогічної майстерності, професіоналізму.

Процес моделювання, зважаючи на мету нашого дослідження, має спиратися на певний комплекс принципів, які повинні співвідноситись з визначеними методологічними підходами, бути похідними від них. «Принципом» (від лат. «*principium*» – «начало», «основа») є первоначало; те, що лежить в основі певної теорії науки [215]. Принципи, які містять спрямовуючі положення, є основою та змістом дидактичного процесу і впливають з його закономірностей, визначаються як дидактичні принципи [112, с. 3] або принципи навчання. При цьому важливо зазначити, що на сьогодні не існує уніфікованої системи дидактичних принципів, оскільки для цього недостатньо ввідних наукових даних, тому що сучасна дійсність і процеси, які нас оточують, і які ми переживаємо, є суперечливими між собою [145, с. 81]. Наприклад, дослідниця

Л. Литвинюк наводить такі принципи розвитку професійної компетентності вчителя: усунення психологічних бар'єрів (опора на сильні сторони особистості); опора на риси акцентуації (допомога у стимулюванні на основі домінуючих позитивних властивостей акцентуації); професійна комфортність (гідний рівень навчально-матеріальної бази, морально-психологічний клімат у колективі, доброзичливе ставлення директора до вчителя, достатність свободи); рефлексія (критичний самоаналіз рівня професійної компетентності); урахування потреб вчителя (формування мотиваційної складової, яка спрямовує професійну діяльність вчителя); індивідуальний підхід (акцент на розвиток особистісної зацікавленості вчителя); принцип мобільності вчителя (важливе значення активності вчителя в процесі власного самовдосконалення) [118, с. 13].

М. Плотнікова пропонує власний комплекс принципів розвитку професійної компетентності вчителя: відкритого педагогічного середовища; поєднання алгоритмізації і варіативності освітнього процесу; інтерактивності; свободи вибору освітнього маршруту [163, с. 135]. Оскільки процес розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти визначається більшим акцентом на самоконтроль власного професійного розвитку вчителем історії, передбачаючи інформальність, то в контексті нашого дослідження, принцип варіативності та свободи вибору набуває вагомого значення.

Дослідниця М. Маккаліф у структурно-функціональній моделі пропонує відштовхуватись від таких принципів: орієнтир на інтегральний характер змісту самоосвіти (вихід за межі власної дисципліни); визначення цілей та завдань в навчанні; розвиток вміння самонавчатись; пріоритет процесуальної складової над змістовою; відхід від формалізованого процесу саморозвитку; індивідуальність процесу професійного саморозвитку; врахування власного досвіду спроб та помилок [294].

У контексті завдань нашого дослідження, зазначимо, що дидактичні принципи розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти мають розглядатись як такі, що скеровують процес

розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи вчителя, визначатимуться як засоби досягнення поставленої мети, де враховані усі закономірності, особливості процесу професійного розвитку.

У нашому розумінні принципи відображають індивідуалізацію самоосвітнього процесу, його плановість, неперервність і систематичність і, спираючись на думку В. Кушнір, «регулюють цільову, змістову, діяльнісну і результативну компоненту процесу навчання» [112, с. 3], демонструють взаємозв'язок змісту навчання та його методів [47, с. 270].

Розкриваючи сутність кожного з обраних нами принципів, пропонуємо об'єднати їх у два блоки: *принципи неперервної педагогічної самоосвіти; принципи організації професійного саморозвитку.*

Узаємозв'язок принципів і методологічних підходів розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти зображено на рис. 2.3.

Розглянемо сутність кожного принципу.

На нашу думку, *принцип неперервної інноваційної педагогічної самоосвіти* відповідає положенням антропологічного підходу. Знання про людину та закони існування всього соціуму перебувають у постійному та динамічному зв'язку із сьогоденням, та вимагають при цьому робити прогнози і на майбутнє. Принцип розуміється, перш за все, як основний змістовний імператив у процесі розвитку професійної компетентності, який є рівноцінним доповненням післядипломної освіти. «Інновацією» є «нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях» [112, с. 5]. Зі зміною знань про розвиток людини змінюються і важелі освіти й самоосвіти. Модель професійного розвитку сучасного вчителя повинна передбачати готовність до впровадження «нових освітянських ідей, здатність постійно навчатися, бути в нескінченному творчому пошуку» [8].

Перманентна схильність до аналізу, вивчення й застосування передового педагогічного досвіду є показником професійного зростання, що стимулює власну ініціативу, авторське творче начало.

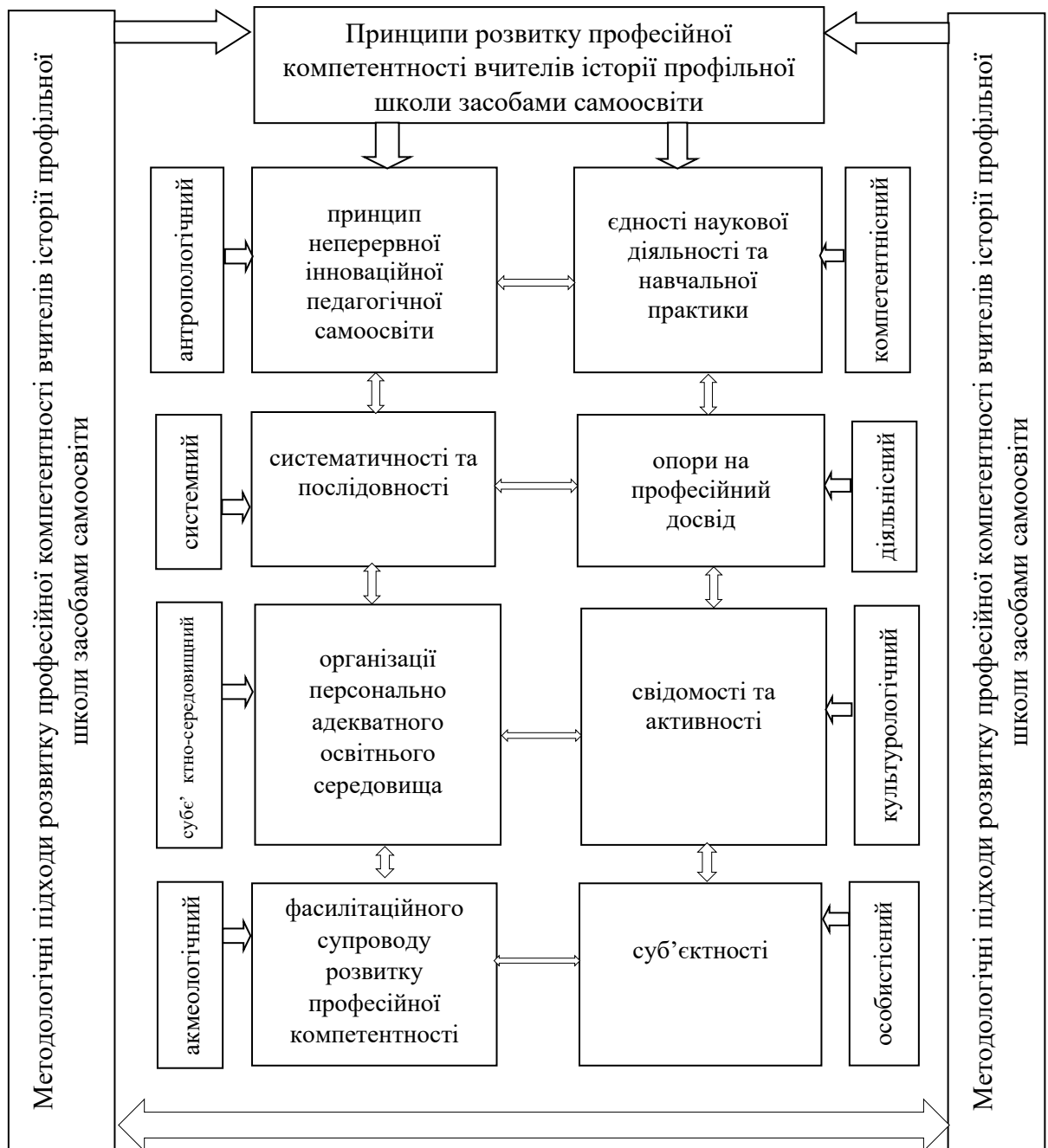


Рис. 2.3. Узаємозв'язок принципів і методологічних підходів розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти

Особистісному підходу відповідає *принцип суб'єктності*, що полягає у визнанні вчителя історії профільної школи головним суб'єктом особистісного та професійного саморозвитку. О. Галян акцентує на важливості принципу суб'єктності як допоміжника у розв'язанні питань самовизначення вчителя,

формуванні основних цілей і завдань у процесі професійного розвитку, рефлексії [39, с. 104].

Принцип систематичності та послідовності навчання є одним із ключових загальнодидактичних принципів. Дослідниця О. Нікулочкіна визначає його похідним від послідовного та виваженого наукового (системного) підходу до змісту самостійної самоосвітньої діяльності вчителя, де прослідковується чіткий системний зв'язок з освітнім середовищем [145, с. 80]. Збагачення новими професійними знаннями має реалізовуватись через логічний узаємозв'язок між усіма складовими цього процесу, утворюючи при цьому системну цілісність.

Принцип єдності наукової діяльності та навчальної практики. У процесі власної професійної діяльності прогрес професійної компетентності вчителя залежить як від якісного знання педагогічної теорії, так і від вмілого застосування цих знань практично, їх апробації. У цьому контексті науковість (як зміст, процес та результат наукової діяльності), за О. Бабковою [11, с. 26], допомагає здійснювати об'єктивне пізнання системи власного післядипломного професійного розвитку вчителем. Є. Мисечко зазначає, що творча науково-дослідна робота вчителя та її практична реалізація є запорукою гармонійного професійного (компетентнісного) зростання [134, с. 41]. Повністю поділяємо погляди дослідниці.

Відповідно до культурологічного підходу гармонійним *видається принцип свідомості та активності в самоосвіті*, який передбачає осмислене та творче розуміння важливості самоосвітнього процесу та його впливу на розвиток професійної компетентності. Відповідно до даного принципу, як зазначає Л. Лебедик, передбачено активне застосування мисленнєвих операцій, таких як: аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення; використання раціональних прийомів у процесі навчання; контроль за якістю отриманих знань та корекція вихідних результатів освіти [114, с. 217]. Важливим тут постає усвідомлення вчителем історії профільної школи своєї відповідальності в ретрансляції світової культурної пам'яті на всіх етапах процесу саморозвитку в професії, компонентів цього процесу та власних дій щодо його організації.

Діяльнісному підходу відповідатиме *принцип опори на професійний досвід*, який полягає в особливій ролі отриманих професійних знань вчителем історії профільної школи, які є джерелом розвитку його професійної компетентності та від яких він відштовхуватиметься в своїй самоосвітній діяльності.

Принцип організації персонально адекватного освітнього середовища відповідає суб'єктно-середовищному підходу. Цей принцип полягає в педагогічній доцільності організації такого середовища, що забезпечує можливість професійного розвитку вчителів історії профільної школи з урахуванням їхніх професійних особливостей.

Принцип фасилітаційного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи відповідає акмеологічному підходу і акцентує увагу на створенні комфортного для вчителів середовища для їх вільного професійного розвитку, підтримки активності та професійного досвіду, побудови суб'єкт-суб'єктних взаємин, що передбачають полегшення процесу саморозвитку особистості.

Слідування за пропонованими принципами дозволить вчителю історії профільної школи раціонально підійти до процесу власного професійного розвитку, допоможе сформулювати структурне комплексне бачення своєї професійної діяльності у майбутньому й теоретично наповнити змістово-діяльнісну складову структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

Уважаємо, що за умови комплексного поєднання окреслених підходів та принципів планова та послідовна самоосвітня діяльність вчителя історії профільної школи сприятиме розвитку його професійної компетентності.

Змістово-діяльнісний блок відповідає за структурне відображення процесу професійного розвитку вчителя історії профільної школи, акцентуючи на пріоритеті самоосвіти та плановому, цілеспрямованому використанні її засобів у цьому процесі.

Компоненти змістово-діяльнісного блоку структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи

засобами самоосвіти представлено на рис.2.4.

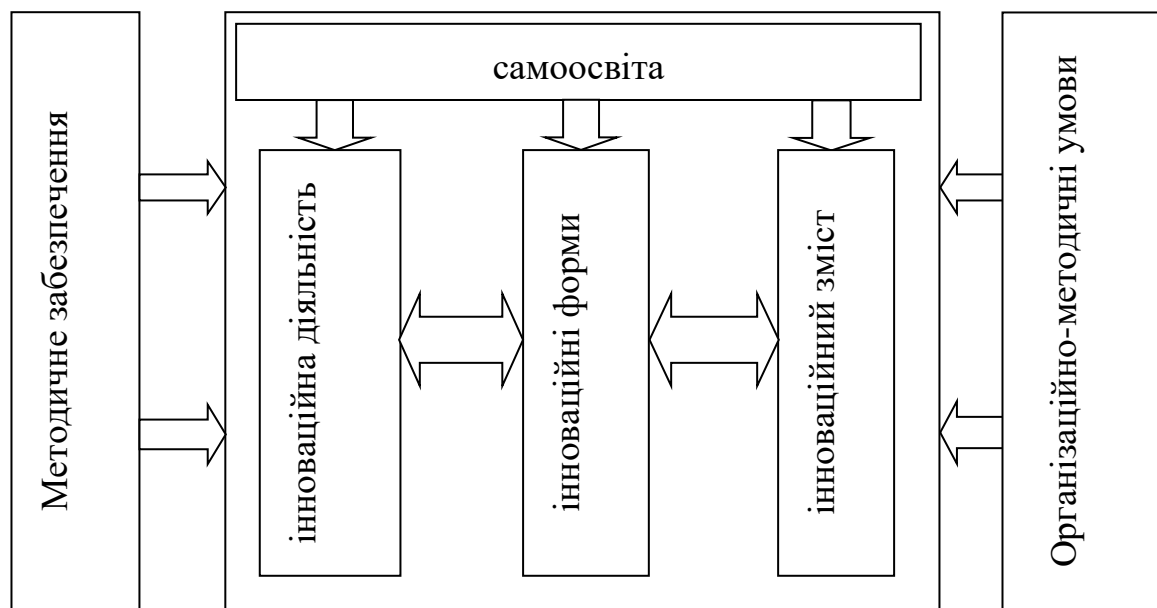


Рис. 2.4. Компоненти змістово-діяльнісного блоку структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти

Ключовим у змістово-діяльнісному блоці вбачаємо розроблене методичне забезпечення, яке спирається на основні положення розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи та можливості запропонованих засобів самоосвітнього зростання вчителя. Організаційно-методичні умови детально обґрунтовано у пп. 2.1.

До основних методів розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти відносимо такі: метод проєктів, метод портфоліо, метод кейсів, методи ІКТ (моделювання, аналіз, проєктування, передача, збір, накопичення, обробка, збереження та захист інформації), дослідницькі методи.

Дослідженням передбачено планування вчителем процесу власного професійного розвитку з чітким визначенням його пріоритетів, етапів, освітніх форм, спираючись на самоконтроль, самоактуалізацію та самоаналіз результатів

діяльності – професійну рефлексію, що у своїй єдності визначають сутність самоосвітньої діяльності.

Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти передбачає систематизований спланований процес професійного зростання, де вчитель має гармонійно поєднувати визначені посадовими обов'язками та державними стандартами форми професійної діяльності, що безпосередньо пов'язані з навчальним закладом (викладання власного предмету, участь в роботі шкільного та міського методичних об'єднань, участь у роботі творчих, дослідницьких груп і проходження курсів підвищення кваліфікації тощо) й інноваційні форми самоосвітньої діяльності, які є відображенням його внутрішньої мотивації, усвідомлень і переконань (проходження майстер-класів, курсів за вибором, вебінарів, тренінгів, ознайомлення з педагогічною літературою й освітньою практикою новаторів педагогічної освіти, участь у проектах, конкурсах, використання ІКТ тощо).

Моніторинг розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи є як завданням *оціночно-результативного блоку* запропонованої моделі, так і його необхідною умовою, котра допомагає перманентно конструювати підґрунтя фахового розвитку в майбутньому. Це полягає у вивченні факторів впливу на динаміку розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи, діагностуванні результатів розвитку необхідних предметних складових професійної компетентності вчителя історії профільної школи (спеціальної, персональної та когнітивної), можливості їх коригування й пошуку таких форм, методів та напрямів професійної діяльності, які уможливлуватимуть зростання в професії.

Основу оціночно-результативного блоку моделі складають критерії та рівні розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи (рис. 2.5). Критерії та рівні розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи обґрунтовані в пп. 3.1.

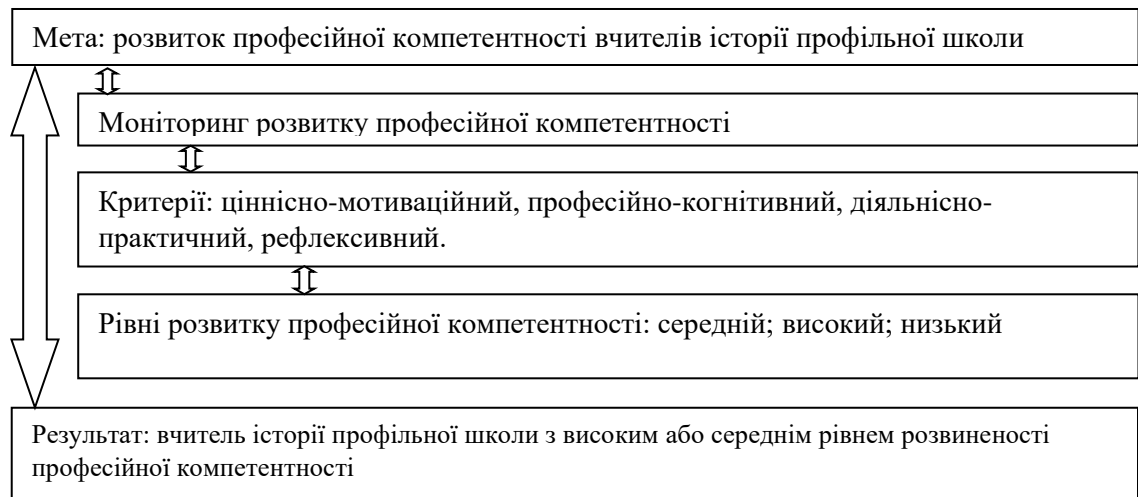


Рис. 2.5. Компоненти оціночно-результативного блоку структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти

Знання показників і рівнів розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи й оперування ними є допоміжною базою в оцінці та плануванні на майбутнє процесу професійного зростання вчителя, виявленні маркерних показників успішного розвитку в професії.

Акцентуємо увагу на тому, що в процесі моделювання окрім опису структурних компонентів моделі важливу роль відіграють і установлені зв'язки між ними [127, с. 23], що визначаються нами як об'єкти педагогічного управління самоосвітньою діяльністю.

Ми вважаємо, що за допомогою взаємодії пропонованих блоків та оперуванню їх змістом можна досягнути очікуваного результату – вчитель історії профільної школи з високим або середнім рівнем розвиненості професійної компетентності.

Ефективність пропонованої структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти визначається зіставленням отриманих в процесі моніторингу даних, та їх вихідному контролю на кожному з етапів діагностування. Основою валідності в розглядуваному випадку є тотожність показників, які у своїй

сукупності відображають професійну компетентність учителя (її розвиток в напрямі до ідеального) з показниками передбаченими моделлю.

Вихідним положенням пропонованої моделі нами визначається особистість учителя-професіонала (ураховуючи відповідність структурним компонентам професійної компетентності вчителя історії профільної школи) з показниками рівня розвитку професійної компетентності не нижче достатнього, який має чітко визначене бажання до подальшого особистісного зростання та професійного зростання, що спирається на результати власної професійно-творчої та науково-дослідницької діяльності.

Отже, структурно-функціональна модель розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти є описово (схематично) представленим комплексним освітнім процесом, багаторівневою системою супроводу самоосвітнього, неперервного розвитку вчителя, де пропоновані напрямки його професійного розвитку визначаються готовністю до власної самоосвітньої діяльності, спрямованістю до самоаналізу та професійної рефлексії, бажанням розвивати власні знання, вміння з фаху та їх якісною практичною реалізацією.

Створена структурно-функційна модель, що складається з трьох блоків (методологічно-цільовий, змістово-діяльнісний, оціночно-результативний), містить усі необхідні елементи, за допомогою яких можна провести педагогічний експеримент щодо упровадження організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, підтвердити або спростувати гіпотезу.

Висновки до другого розділу

Визначено й теоретично обґрунтовано організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, під якими ми розуміємо сукупність факторів сприяння процесу професійного зростання, успішність реалізації яких допоможе

досягненню поставлених дидактичних цілей. Було виокремлено такі організаційно-педагогічні умови: 1) створення професійно-творчого середовища в освітньому закладі; 2) методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів засобами цифрових ресурсів; 3) забезпечення реалізації предметної педагогічної діяльності у профільній школі; 4) залучення педагогів до оволодіння сучасними технологіями навчання у процесі самоосвітньої діяльності.

Реалізація першої організаційно-методичної умови передбачає організацію творчих засідань на базі профільних шкіл (онлайн-засідання, через дистанційні платформи Zoom, Skype, Google Meet) у форматі як формальних («круглий стіл», «робоча група»), так і неформальних («акваріум», «фокус-група», «форум-театр») консультацій. Учасниками таких зустрічей є вчителі історії та директори профільних шкіл, вчителі-методисти закладів загальної середньої освіти, методисти/консультанти з місцевого науково-методичного центру, автори шкільних підручників, спеціалісти освітнього менеджменту, практичні психологи, консультанти технічних засобів навчання, тренери з саморозвитку. Мета цих зустрічей – надання рекомендацій профільним школам щодо реалізації поточних (професійних) завдань (розробка поточного календарно-тематичного планування з предмета, проведення колегіального консультування з питань допрофільної та профільної діяльності в навчальному закладі, розроблення стратегії підготовки учнів до складання ЗНО, написання робіт конкурсу-захисту МАН, олімпіад з історії).

Реалізація другої організаційно-методичної умови передбачає організацію методичного супроводу безперервного саморозвитку вчителів історії профільної школи засобами цифрових ресурсів у дорадницькому (надання консультативних послуг учителям історії профільної школи у вигляді інформаційного продукту на електронному носії) та професійно-кваліфікаційному (надання вчителям історії профільної школи адресної допомоги щодо безперервного саморозвитку учасників дослідження) напрямках.

Ключовими напрямками реалізації третьої організаційно-методичної умови

є: акцентування уваги вчителів історії профільної школи на важливості допрофільної підготовки учнів; втілення принципів профільного навчання – формування й розвиток предметно-історичних компетентностей учнів-здобувачів освіти, профорієнтація; організація предметної фахової діяльності вчителів історії профільної школи, яка втілює положення профільного і допрофільного навчання при викладанні історії. Означене забезпечується орієнтування вчителів історії профільної школи на інформування учнів про ринок праці та про професії через власний предмет; урахування вчителями таких методичних положень: необхідність слідування цілям навчання, форми і методи їх діяльності були спрямовані на отримання очікуваних результатів навчання, безапеляційність слідуванню положенням навчальної програми з історії, програмі НМТ (ЗНО) та змісту профільного підручника з історії, рекомендованого МОН.

Реалізація четвертої організаційно-методичної умови передбачає використання вчителями історії профільної школи освітньої системи «4MAT» (складання плану-конспекту уроку, календарно-тематичного планування тощо); використання технології портфоліо; впровадження проєктної діяльності у фаховий процес; використання засобів планування власної самоосвітньої та професійної діяльності (метод «SWOT»), копінг-стратегій; застосування переваг інтерактивного навчання; використання ІКТ (додаток MEQR, «Very Veryfired», «Mentimeter», «Histogramy»).

Розроблено та теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, яка складається з методологічно-цільового, змістово-діяльнісного, оціночно-результативного блоків.

Визначено, що методологічно-цільовий блок моделі містить *мету* (розвиток професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти), завдання, методологічні підходи (системний, особистісний, антропологічний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний, суб'єктно-середовищний, акмеологічний), принципи (неперервної педагогічної самоосвіти

(неперервної інноваційної педагогічної самоосвіти; суб'єктності; систематичності та послідовності); планування та організації професійного; саморозвитку (єдності наукової діяльності та навчальної практики; свідомості й активності в самоосвіті; опори на професійний досвід; фасилітаційного супроводу розвитку професійної компетентності; організації персонально адекватного освітнього середовища)) розвитку професійної компетентності вчителів вчителя історії профільної школи.

Розкрито сутність змістово-діяльнісного блоку, який передбачає структурне відображення процесу професійного розвитку вчителя історії профільної школи, роблячи акцент на пріоритеті самоосвіти та плановому та цілеспрямованому використанні її засобів в цьому процесі. Компонентами змістово-діяльнісного блоку моделі є організаційно-методичні умови та методичне забезпечення. Основу оціночно-результативного блоку моделі складають критерії та рівні розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора [261; 263; 266; 267; 268; 269; 271; 272; 273; 278; 280; 296; 298].

РОЗДІЛ 3.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ

3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту

Будь-які новації, зокрема в педагогічній науці, розроблені моделі навчання, виховання, формування чи розвитку певних якостей, мають перевірятися, порівнюватися з апробованою системою. При цьому перед дослідником виникає проблема якісного і кількісного порівняння традиційної і нової вдосконаленої методики. Для цього проводиться педагогічний експеримент [70, с. 140]. З огляду на це завдання розділу визначене необхідністю викладення експериментального дослідження розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи, що є підсумком та узагальненням отриманих теоретичних та емпіричних напрацювань як ключового засобу реалізації та перевірки гіпотези та взагалі, апробації на валідність результатів дослідження.

Експериментальна перевірка ефективності організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти здійснювалася упродовж 2015–2023 років в такі етапи: підготовчий, дослідницький та контрольний (див. рис. 3.1).

Підготовчий етап (2015–2018 рр.) дав змогу визначити актуальність, мету, об'єкт, предмет, завдання і категоріальний апарат дослідження. На цьому етапі на теоретичному рівні було обґрунтовано сутність та структуру професійної компетентності вчителя історії профільної школи та здійснено пошук критеріїв розвиненості означеного феномену; досліджено необхідність розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи, а також роль засобів самоосвіти в цьому процесі.

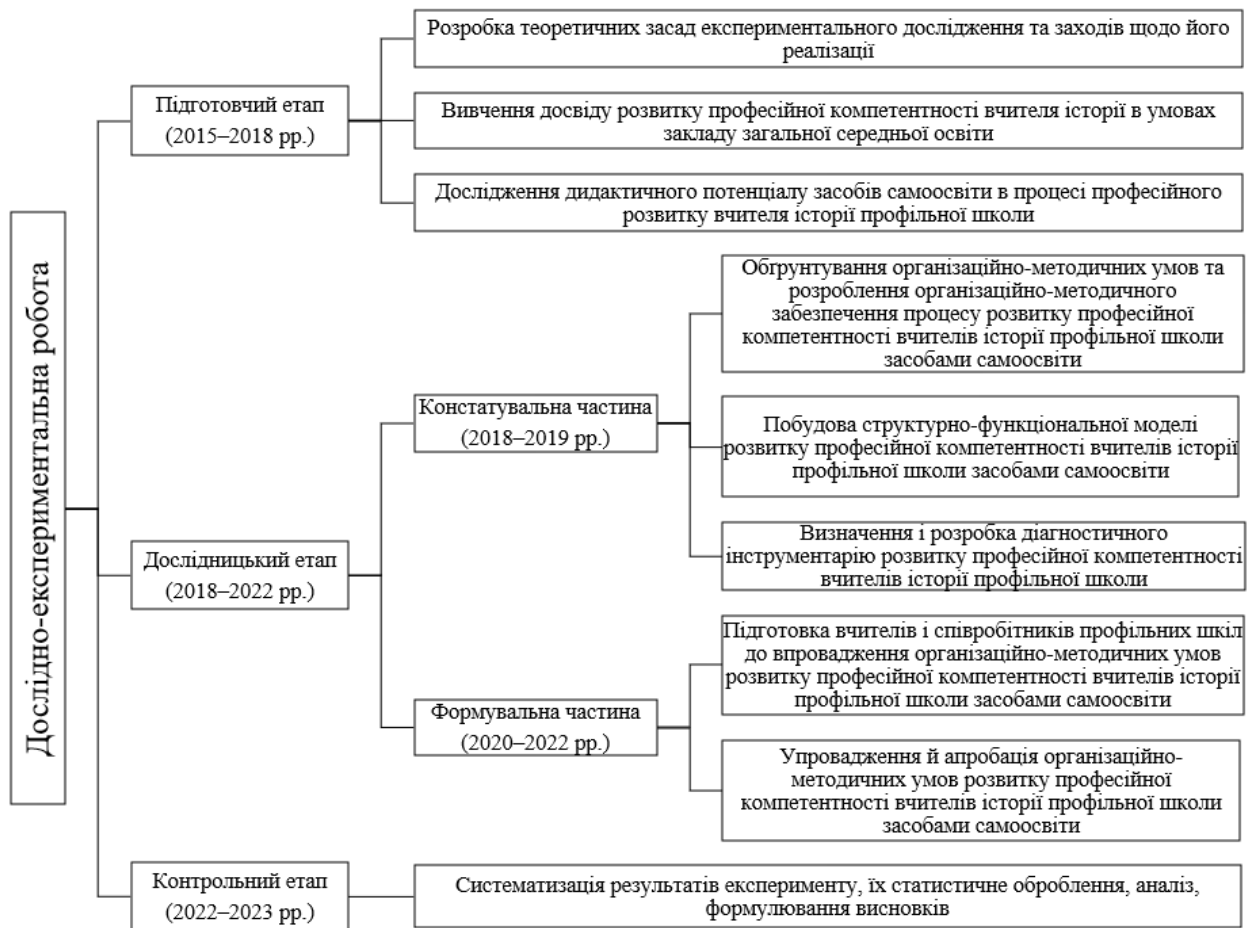


Рис. 3.1. Програма експериментального дослідження

Дослідницький етап (2018–2022 рр.) було поділено на дві частини:

1. Констатувальна частина (2018–2019 рр.) – організовувалась з метою виявлення поточного рівня розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи за визначеними критеріями. На цьому етапі передбачалося розв’язання таких завдань:

- розробка і теоретичне обґрунтування організаційно-методичних умов і структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти;

- розроблення критеріїв, показників і діагностичних методик для визначення рівня розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи;

- формування вибірки вчителів для участі в експерименті;

– з'ясування вихідного рівня розвиненості професійної компетентності учасників дослідження;

– підготовка до формувального етапу експерименту.

2. Формувальна частина (2020–2022 рр.) надала можливість провести підготовку вчителів і завідувачів методичних кабінетів до впровадження структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти, здійснити апробацію організаційно-методичних умов означеного процесу.

На *контрольному етапі* (2022–2023 рр.) було здійснено:

– діагностику рівня розвиненості професійної компетентності вчителів історії профільної школи за результатами апробації структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти;

– порівняння результатів експериментальної й контрольної груп за попередньо визначеними методиками;

– формулювання висновків щодо ефективності впровадження організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти.

В експерименті взяли участь 60 учителів історії, яких було розподілено на експериментальну групу (ЕГ) і контрольну групу (КГ). 30 вчителів історії профільних шкіл (Кременчуцький ліцей № 4 «Кремінь», Кременчуцький ліцей № 5 імені Т. Г. Шевченка, Кременчуцький ліцей № 6 «Правобережний», Кременчуцький ліцей № 10 «Лінгвіст», Кременчуцький ліцей № 11 «Гарант», Кременчуцький ліцей № 13 «Авіор», Кременчуцький ліцей № 17 «Вибір» імені М. Г. Неленя, Кременчуцький ліцей № 25 «Гуманітарний колегіум», Кременчуцький ліцей № 30 «Олімп» імені Н. М. Шевченко, Навчально-виховний комплекс «Школа Іступеня-гімназія «Потенціал» (м. Київ), Київський кооперативний інститут бізнесу і права (м. Київ)) склали експериментальну групу, в якій передбачалася реалізація організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами

самоосвіти; і 30 учителів історії закладів загальної середньої освіти (Кременчуцька гімназія № 12, Кременчуцька гімназія № 19, Кременчуцька гімназія № 20, Кременчуцька гімназія № 21, Кременчуцька гімназія № 26, Кременчуцька гімназія № 28), які склали контрольну групу, в якій впровадження формувальної частини дослідницького етапу експерименту не передбачалось. У першому розділі (пп. 1.2) нашого дослідження було визначено і обґрунтовано структуру професійної компетентності вчителя історії профільної школи, яка містить компоненти та показники. Для того, щоб здійснити педагогічний експеримент, треба було визначити критерії розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи, для того, щоб мати можливість оцінити рівень розвиненості досліджуваного феномену, тому що критерій – це «мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації» [133, с. 464].

Критерії розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи нами було визначено на основі компонентів професійної компетентності вчителя історії профільної школи, які було визначено і теоретично обґрунтовано у першому розділі (див. пп.1.2). Тому критеріями професійної компетентності вчителя історії профільної школи є *ціннісно-мотиваційний, професійно-когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний*.

Компоненти, критерії, показники професійної компетентності вчителя історії профільної школи, а також методики діагностики подано у таблиці 3.1.

Нами було визначено, що за можливості проведення діагностичних та моніторингових заходів протягом всіх етапів експерименту та порівнянні результатів до і після, визначиться можливим перевірити гіпотезу дослідження та апробувати організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти.

На основі розроблених критеріїв розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи нами виокремлено три рівні прояву означених критеріїв: *високий, середній, низький*.

Таблиця 3.1.

**Критерії, показники професійної компетентності вчителя історії
профільної школи та методики їх діагностики**

Компонент	Критерій	Показник	Методика
Ціннісно-мотиваційний	Ціннісно-мотиваційний	мотивація до власного професійного розвитку	Тестування за методикою А. Реана та В. Якуніна – в інтерпретації (додаток А)
		мотивація до навчальної діяльності	
		задоволеність професійною діяльністю	Методика «Вивчення задоволеності вчителя своєю професією та роботою» Н. Журіна та Є. Ільїна (додаток Б)
Професійно-когнітивний	Професійно-когнітивний	знання з теорії навчання та виховання	Тестування (ЗНО для вчителя: пробна та основна сесії) https://zno.osvita.ua/for_teachers/
		знання з дисципліни (предмета)	Тестування (ЗНО з «Історії України»: пробна та основна сесії (https://zno.osvita.ua/ukraine-history/) в інтерпретації
Діяльнісно-практичний	Діяльнісно-практичний	професійна самостійність	Індивідуальний проєкт-портфоліо: «Презентація досвіду роботи» (додаток В)
		розвиненість професійного функціоналу	Оцінювання запропонованих в ході експерименту завдань (колективний проєкт («Підготовка до ЗНО»)
Рефлексивний	Рефлексивний	здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності	«Методика визначення рівня рефлексивності» А. Карпова (додаток Г)
		аналіз показників власної фахової компетентності та результатів навчальної діяльності учнів	методика визначення рівня педагогічної рефлексії О Рукавішнікової (додаток Д)

Надамо якісну характеристику рівнів розвиненості професійної компетентності вчителя історії.

Високий рівень розвиненості професійної компетентності вчителя історії характеризується: чітким розуміння важливості професії; моральною

відповідальністю за результати фахової діяльності; бажанням професійно зростати та творчо розвиватися; цілеспрямованістю в бажанні бути успішним в професії; перманентністю в бажанні досягати поставлених цілей; чітким розумінням професійних цінностей; високим рівнем володіння теоретичними та практичними знаннями; якісним володінням та оперуванням джерелами професійних знань; використанням професійних технік і технологій на авторському, творчому рівні; професійною самостійністю, рівнем розвиненості якої дозволяє вчителю історії профільної школи складати власні методичні розробки, авторські завдання (збірники завдань) для контролю та корекції навчальних досягнень учнів тощо; рівнем практичних вмінь та навичок, що дозволяє розвинути якісно учнівську грамотність, мати результат на конкурсах та олімпіадах з історії, вирішувати професійні завдання продуктивно, брати участь в науково-практичних конференціях з історії та педагогіки, організовувати майстер-класи та творчі групи для професійного розвитку колег тощо; здатністю до об'єктивного оцінювання власної професійної діяльності та діяльності учнів, спиратись на власний досвід та знання при вирішенні різних навчальних проблем; стійким бажанням до зростання професійної компетентності, постійно самовдосконалюватись як теоретично, так і практично.

Середній рівень розвиненості професійної компетентності вчителя історії характеризується: перевагою зовнішнього мотиваційного фактору щодо професійної діяльності; відсутністю стійких мотивів до саморозвитку в професії та самовдосконаленні; існуванням моральної відповідальності за показники власної роботи; достатнім рівнем теоретичних знань з професії; недостатнім вмінням відбирати та синтезувати фахові знання, застосовувати їх на практиці; обізнаністю в структурі фахових технік та технологій, але апробація носить відтворювальну функцію; існуванням рівня професійної самостійності, який дозволяє вчителю історії вносити корективи до календарно-тематичного планування з предмета, складати поурочне планування відповідно до тижневого навантаження, складати той тип та обсяг конспекту уроку, який, на думку вчителя, є найефективнішим; існуванням практичних умінь та навичок, які

відображують власний досвід, що дозволяє вирішувати професійні проблеми та завдання (більш досвідчені колеги можуть допомогти, внести корективи); здатністю до опосередкованої оцінки результатів власної діяльності та діяльності власних учнів, спиратись при цьому на корекцію збоку більш досвідчених колег; ситуативним бажанням професійно самовдосконалюватись та долучатися до неперервної самоосвіти;

Низький рівень розвиненості професійної компетентності вчителя історії характеризується: слабким рівнем мотивації (як внутрішньої, так і зовнішньої) до власного професійного зростання; недостатнім розумінням важливості власної діяльності; апатією до самовдосконалення в професії, байдужістю до кар'єрного зростання; слабким рівнем моральної відповідальності за наслідки професійної діяльності; невисоким рівнем теоретичних знань з фаху, слабким володінням навчальними технологіями, яке носить лише формальне визначення; слабким рівнем відбору та синтезу фахових знань, їх апробації; низьким рівнем професійної самостійності; існуванням практичних навичок, які дозволяють вирішувати нескладні професійні проблеми, спираючись при цьому на рекомендації більш досвідчених учителів історії; слабкою готовністю до якісного виконання професійних функцій; нездатністю до об'єктивної самооцінки власної професійної діяльності та результатів діяльності учнів; відсутністю бажання професійно самовдосконалюватись, розвивати власні теоретичні та практичні показники у викладанні історії; байдужістю до власної неперервної освіти.

Метою констатувального експерименту було з'ясування наявного стану розвиненості професійної компетентності вчителя історії за дібраними методиками (див. табл. 3.1). Опишемо хід і результати констатувального етапу експерименту.

На самому початку дослідження було проведено організаційно роз'яснювальну зустріч з адміністрацією закладів загальної середньої освіти, вчителі історії яких стали учасниками експерименту та директорами інших закладів загальної середньої освіти, які долучились до обговорення проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів в своїх освітніх

установах (як ми вважаємо, ця міра визначалась ситуацією « правонаступництва»), оскільки випускники гімназій (закладів освіти I–II-го рівнів) потенційно стануть учнями ліцеїв (вступ до яких проводитиметься на конкурсній основі та вимагатиме існування необхідного обсягу компетентностей). Завданням зустрічі стало інформування директорів стосовно головних завдань та мети пропонованої експериментальної роботи, наголошення на важливості розуміння керівним складом своєї прямої участі (причетності) в цьому процесі та сприянні йому.

Нами було проведено опитування директорів профільних закладів загальної середньої освіти щодо їхньої зацікавленості рівнем професійного розвитку вчителів історії та можливостей сприяння його розвитку. За результатами анкетування встановлено, що з 29 директорів закладів загальної середньої освіти: 83% – задоволені рівнем надання освітніх послуг вчителями історії та відповідністю вчителів історії вимогам їх кваліфікаційного рівня; 93% – вважають, що вчителям історії ще потрібно професійно самовдосконалюватись; 83% – вважають, що у їх закладах освіти створені необхідні умови для викладання історії на якісному рівні; 83% – вважає, що вони створюють необхідні умови, які сприяють творчому та професійному розвитку вчителів; 14% – вважає, що формальна освіта в післядипломний період не здатна повністю сприяти розвитку професійної компетентності вчителя та надавати підготовку відповідну до вимог часу.

З метою визначення рівня інтересу вчителів історії до власної самоосвіти було проведено опитування 253 вчителів історії, котрим було запропоновано пройти опитування за допомогою «Google»-форми (<https://forms.gle/P8ePKfQE2mHDwho76>). Результати опитування полягали в наступному: 81 % учителів зазначили, що мають розвивати власну професійну компетентність постійно; 90 % учителів вважають неформальну самоосвіту ключовим допоміжним засобом у професійному зростанні. Результати опитування щодо питання про ставлення вчителів до власної інформальної освіти представлені на рис. 3.2.

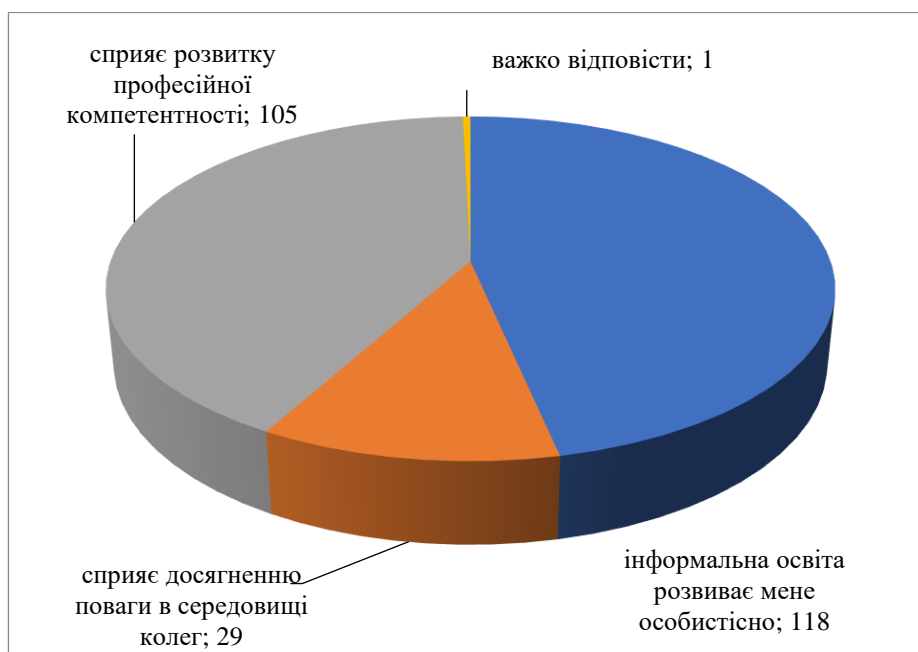


Рис. 3.2. Відношення вчителів історії до інформальної освіти

Підсумовуючі дані рис. 3.2, припускаємо, що більшість учителів історії вважають власний особистісний розвиток тотожним розвитку професійному.

Основними методами дослідження стану розвиненості професійної компетентності вчителів історії на констатувальному етапі педагогічного експерименту були: тестування, анкетування, бесіди, спостереження, експертне оцінювання. Учасникам дослідження пропонувалось заповнити анкету та пройти опитування (Додатки Е, Ж), за результатами яких ми планували вирішити ряд завдань: а) з'ясувати стан задоволеності рівнем професійного розвитку на поточному етапі кар'єри; б) визначити рівень залучення інформальної складової в освітньому процесі; в) визначити рівень пріоритетності професійного розвитку над особистісним чи навпаки. Результати показали, що:

- 13 % учителів мають педагогічний стаж від 5 до 10 років; 30 % працюють у школі від 10 до 20 років; 57 % працюють у школі понад 20 років;
- 83 % мають свій методичний кабінет або методичний куточок (з них, 68% відповіли, що забезпечені методичною літературою на оптимальному рівні);
- 53 % учителів визначили, що основним методичним підґрунтям професійного зростання для них є курсова підготовка;

– 27 % опитаних удосконалюються в методичну плані, спираючись на досвід колег;

– 57 % опитаних надали перевагу професійному розвитку над особистісним; із них 76 % визначають, що особистісний розвиток буде похідним від професійного;

– 40 % учителів історії надають перевагу самоосвіті інформального походження.

Результати опитування свідчать про те, що вчителі історії визначають необхідність перманентного професійного розвитку, постійно удосконалюють професійні якості, використовують різні напрямки фахового зростання, де чималий відсоток належить самоосвіті.

Пропонуємо ознайомитись із результатами вихідного діагностування рівня розвиненості професійної компетентності учасників ЕГ і КГ за визначеними критеріями.

Для виявлення рівня розвиненості *ціннісно-мотиваційного критерію* професійної компетентності вчителя історії профільної школи, згідно з визначеними показниками, використано методики.

Діагностика показника *«мотивація до власного професійного розвитку»* проводилась за методикою А. Реана та В. Якуніна (в інтерпретації). Нами було вирішено застосувати цю методику в інтерпретованому вигляді – зважаючи на те, що неперервна самоосвітня професійна діяльність є обов'язковим компонентом фахового розвитку вчителя історії, за змістом і суттю ця методика є доречною. За допомогою цієї методики досліджувався рівень вияву мотивів за двома шкалами: «професійні мотиви», «мотиви творчої самореалізації» (див. дод. А). Загальний показник рівня розвиненості показника «мотивація до власного професійного розвитку» визначався сумою балів за цими шкалами відповідно до ключа. Так, високий рівень відповідав сумарному показнику 36–45 балів; середній рівень – 23–35 балів; низький рівень – 9–22 балів.

Діагностика показника *«мотивація до навчальної діяльності»* також здійснювалась за допомогою методики А. Реана та В. Якуніна (в інтерпретації),

(див. дод. А). Означений показник професійної компетентності вчителя історії оцінювався за допомогою шкали «навчально-пізнавальні мотиви». Відповідно до цієї методики учасники дослідження могли набрати такі бали: від 30 до 24 балів – високий рівень; від 23 до 15 балів – середній рівень; від 6 до 14 балів – низький рівень.

Для визначення рівня розвиненості показника «задоволеність професійною діяльністю» використовувалась методика «Вивчення задоволеності вчителя своєю професією та роботою» Н. Журіна та Є. Ільїна [235] (див. дод. Б). Учасники дослідження мали змогу набрати такі бали: від 0 до 5 балів – низький рівень; від 6 до 10 балів – середній рівень; від 11 до 17 балів – високий рівень.

Результати діагностики рівня розвиненості професійної компетентності вчителів історії за ціннісно-мотиваційним критерієм відповідно до визначених показників подано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Результати констатувального вхідного моніторингу в ЕГ і КГ за показниками ціннісно-мотиваційно критерію (у %)

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<i>мотивація до власного професійного розвитку</i>			
ЕГ (30 осіб)	30	53,3	16,7
КГ (30 осіб)	33,3	46,7	20
<i>мотивація до професійної діяльності</i>			
ЕГ (30 осіб)	43,3	46,7	10
КГ (30 осіб)	40	40	20
<i>задоволеність професійною діяльністю</i>			
ЕГ (30 осіб)	43,3	56,7	0
КГ (30 осіб)	43,3	50	6,7

Результати проведеної діагностики рівня розвиненості ціннісно-мотиваційного критерію за показником «мотивація до власного професійного розвитку» засвідчують переважання середнього рівня у вчителів історії ЕГ (53,3%) і КГ (46,7%). За високим рівнем отримано такі результати: 30% учасників дослідження ЕГ і 33,3% – КГ. Щодо низького рівня розвиненості

показника «мотивація до власного професійного розвитку» за ціннісно-мотиваційним критерієм, то його продемонстрували 16,7% респондентів ЕГ і 20% респондентів КГ.

За показником «мотивація до професійної діяльності» ціннісно-мотиваційного критерію ми отримала такі результати: переважає середній рівень розвиненості професійної компетентності у 46,7% вчителів історії профільної школи ЕГ і 40% учителів історії КГ; майже однаковий показник розвиненості високого (ЕГ – 43,3%; КГ – 40%) рівня розвиненості професійної компетентності учасників дослідження ЕГ і КГ. Показники низького рівня розподілені таким чином: ЕГ – 10%; КГ – 20%.

Результати діагностики показника «задоволеність професійною діяльністю» за ціннісно-мотиваційним критерієм демонструють переважання середнього рівня розвиненості професійної компетентності вчителів історії обох груп (ЕГ – 56,7%; КГ – 50%); на другій позиції – однаковий показник високого рівня в обох групах (43%). Низького рівня у респондентів ЕГ не виявлено. Результати низького рівня було продемонстровано у незначній кількості вчителів історії КГ – 6,7%.

Отримані результати діагностики рівнів розвиненості показників ціннісно-мотиваційного критерію свідчать, що вчителі історії обох груп у цілому орієнтовані на особистісне зростання в професії, задоволені обраною професією і власною професійною діяльністю. Однак, на нашу думку, на середній і низький рівень розвиненості показників ціннісно-мотиваційного критерію професійної компетентності вчителя історії впливають такі фактори: недостатня матеріальна підтримка та низький рівень заробітної плати, відсутність реальної підтримки з боку керівництва, високе навантаження та дефіцит часу, незнання сучасних інструментів професійного розвитку, зокрема онлайн-інструментів, відсутність позитивного визнання результатів професійного розвитку вчителів, складність і небезпечність умов, у яких працюють сучасні вчителі.

Загальний рівень розвиненості професійної компетентності вчителя історії за ціннісно-мотиваційним критерієм визначався як середнє арифметичне

кількісних значень кожного показника даного критерію.

Узагальнені вхідні дані ціннісно-мотиваційного критерію на початку експерименту подано у табл. 3.3 і рис. 3.3.

Таблиця 3.3

Вхідні дані розвиненості професійної компетентності респондентів ЕГ і КГ за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ (30)	38,9	52,2	8,9
КГ (30)	38,9	45,6	15,6

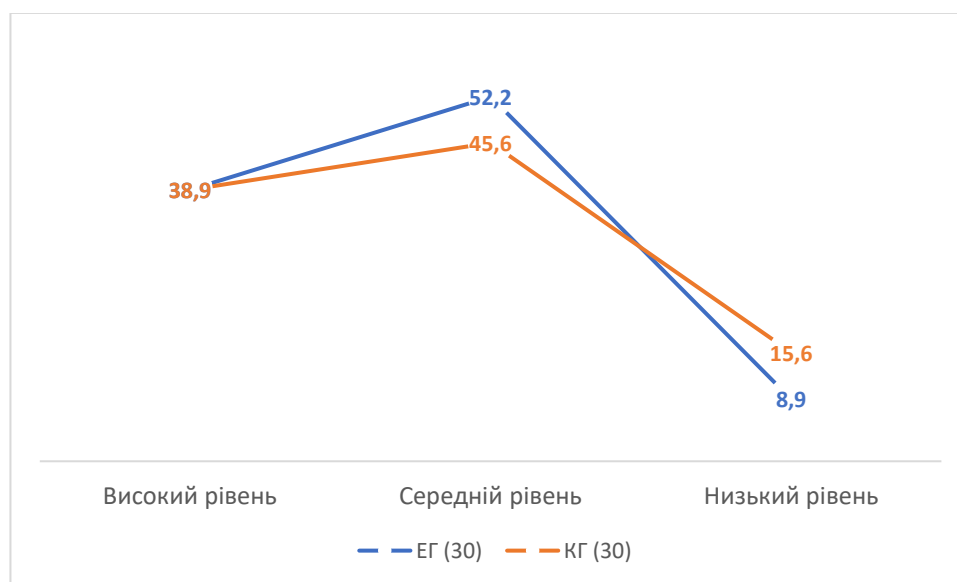


Рис. 3.3. Показник розвиненості професійної компетентності респондентів за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)

Аналіз даних табл. 3.3 та рис. 3.3 дозволяє визначити, що 38,9 % вчителів обох груп виявили високий рівень розвиненості професійної компетентності за ціннісно-мотиваційним критерієм. Значна кількість учасників дослідження потрапила до середнього рівня (52,2 % – КГ; 45,6% – ЕГ) розвиненості професійної компетентності за ціннісно-мотиваційним критерієм. Низький рівень продемонстрували лише 8,9 % учителів історії ЕГ та 15,6 % – КГ. Згідно з отриманими результатами дослідження, виникає обґрунтована потреба

визначити основні напрямки розвитку у вчителів історії профільної школи мотивації до власного професійного розвитку та професійної діяльності, а також задоволеності власною професійною діяльністю, а саме: створювати умови для саморозвитку та підвищення кваліфікації в умовах закладу освіти, заохочувати професійне зростання вчителів історії через систему визнання та підтримки, регулярно аналізувати та обговорювати результати професійної діяльності вчителів, забезпечувати підтримки з боку керівництва та колег, створювати атмосферу довіри та взаємодопомоги. З огляду на це, необхідно запропонувати вчителям історії профільної школи відвідувати творчі засідання на базі профільних шкіл (онлайн-засідання, через дистанційні платформи Zoom, Skype, Google Meet), де вони зможуть обговорювати інноваційні підходи до професійного розвитку й актуальні педагогічні ідеї щодо розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи. Уважаємо за доцільне запрошувати на такі засідання представників адміністрації профільних шкіл з метою забезпечення підтримки вчителів з боку керівництва. У такому випадку вчителі зможуть відчувати цінність власної професійної діяльності. Також необхідно надавати консультативну й адресну допомогу вчителям історії профільних шкіл щодо можливостей і напрямів їх безперервного саморозвитку.

Задля виявлення рівня розвиненості *професійно-когнітивного критерію* професійної компетентності вчителя історії профільної школи, згідно з визначеними показниками, використано відповідні методики.

З метою виявлення рівня розвиненості показника «знання з теорії навчання та виховання» було використано тест «ЗНО для вчителя: пробна та основна сесії» https://zno.osvita.ua/for_teachers/, а для виявлення рівня розвиненості показника «знання з дисципліни (предмету)» було використано тест «ЗНО з «Історії України»: пробна та основна сесії» (<https://zno.osvita.ua/ukraine-history/>) в інтерпретації.

Учасникам дослідження пропонувалось два блоки тестів, котрі за своїм наповненням відповідали тестуванню ЗНО (30 питань з педагогіки та 30 питань з історії України), які в сумі підрахунків репрезентували картину розвиненості

професійно-когнітивного критерію. Зміст тестових завдань торкався педагогічної та предметної (історичної) складових фахової діяльності вчителя історії профільної школи. Суть тестових завдань полягала в моделюванні фактору державної сертифікації вчителів як способу діагностування рівня професійності. Завдання містили різну типологію тестів («відкриті» і «закриті», «прості» та «складні»); торкались перевірки різних складових фахової діяльності вчителя як на уроці, так і поза ним; орієнтувались на діагностування когнітивного та професійного компонентів: хронологічна, просторова, аксіологічна, інформаційна, логічна, мовленнєва предметні компетентності та методики їх формування в учнів). Тестування проводилось як письмово (за допомогою роздрукованих тестових бланків), так за допомогою освітнього порталу «На Урок» (див. дод. К). На виконання тестів відводилась 1 година. Оцінювання результатів відбувалось за 12-бальною системою: низький рівень (1–4 бали), середній (5–8 балів), високий (9–12 балів).

Результати діагностики показників професійно-когнітивного критерію професійної компетентності вчителів історії профільної школи представлено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Результати констатувального вхідного моніторингу в ЕГ і КГ за показниками професійно-когнітивного критерію (у %)

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<i>знання з теорії навчання та виховання</i>			
ЕГ (30 осіб)	46,7	53,3	0
КГ (30 осіб)	43,3	56,7	0
<i>знання з дисципліни (предмету)</i>			
ЕГ (30 осіб)	53,3	46,7	0
КГ (30 осіб)	46,7	53,3	0

Результати діагностики показника «знання з теорії навчання та виховання» за професійно-когнітивним критерієм демонструють, що переважає середній рівень у 53,3% вчителів історії профільної школи ЕГ і 56,7% вчителів історії КГ;

на другій позиції – високий рівень у 46,7% учасників дослідження ЕГ і 43,3% учасників дослідження КГ. Низького рівня в ЕГ і КГ не виявлено.

За показником «знання з дисципліни (предмету)» професійно-когнітивного критерію ми отримала такі дані: переважає середній рівень розвиненості професійної компетентності у 46,7% вчителів історії профільної школи ЕГ і 53,3% учителів історії КГ; рівень розвиненості показника за високим рівнем показали 53,3% респондентів ЕГ і 46,7% респондентів КГ. Низького рівня в ЕГ і КГ не виявлено. Ми пояснюємо такі результати відповідністю вчителів історії профільних шкіл корпоративним вимогам закладів освіти даного типу – збільшеною кількістю годин викладання історії.

Узагальнені вихідні дані професійно-когнітивного критерію на початку експерименту подано в таблиці 3.5 і рис. 3.4.

Таблиця 3.5

Вхідні дані розвиненості професійної компетентності вчителя історії ЕГ і КГ за професійно-когнітивним критерієм (у %)

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ (30)	50	50	0
КГ (30)	45	55	0

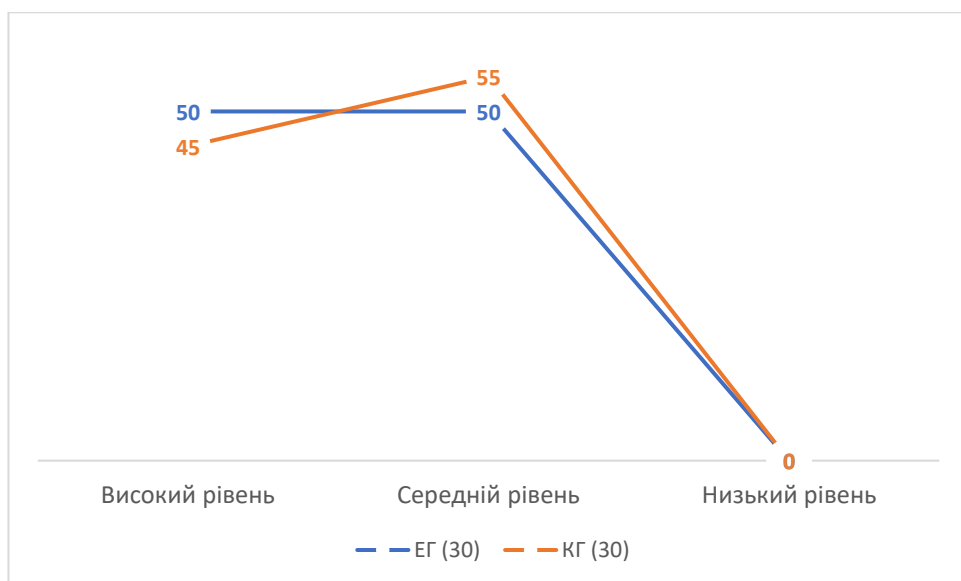


Рис. 3.4. Показник розвиненості професійної компетентності вчителя історії за професійно-когнітивним критерієм (у %)

Аналіз даних табл. 3.5 та рис. 3.4 дозволяє визначити, що 45% вчителів історії КГ та 50% – ЕГ виявили високий рівень розвиненості професійної компетентності за професійно-когнітивним критерієм. Значна кількість учасників дослідження потрапила до середнього (55 % – КГ; 50% – ЕГ) рівня розвиненості професійно-когнітивного критерію професійної компетентності. Низького рівня в ЕГ і КГ не виявлено.

Відповідно до отриманих результатів є об'єктивна необхідність забезпечити вчителів історії профільних шкіл доступом до онлайн-ресурсів, актуальних матеріалів, методичних рекомендацій, наукових статей та досліджень у сфері педагогіки, методики викладання та історії, що сприятиме систематизації та поглибленню їхніх знань; забезпечити мотиваційну підтримку з боку організаторів експериментального дослідження; залучати до участі у онлайн вебінарах, майстер-класах і конференціях, де вчителі історії профільних шкіл зможуть отримати зворотний зв'язок, поділитися своїми ідеями та наслідувати досвід колег.

Діяльнісно-практичний критерій професійної компетентності вчителя історії профільної школи вимірювався за наступними методиками.

Рівень показника *«професійна самостійність»* визначався за допомогою виконання індивідуального проєкту-портфоліо «Презентація досвіду роботи». Загальний бал складався з середнього значення балів, які собі виставляв сам учитель, бал автора дослідження і бал експерта. Для оцінювання цього проєкту нами було залучено консультанта суспільно-гуманітарної галузі Кременчуцького центру професійного розвитку педагогічних працівників. Вимоги і критерії оцінювання проєкту подано у додатку В. Загальні бали було розподілено таким чином: від 0 до 30 балів – низький рівень; від 31 до 60 балів – середній рівень; від 61 до 100 балів – високий рівень.

Рівень показника *«розвиненість професійного функціоналу»* визначався за допомогою виконання проєкту «Підготовка до ЗНО» (створення кейсу матеріалів для підготовки учнів до ЗНО з історії України (самі тестові завдання та аргументація/захист їх змістового наповнення та методології створення)).

Оцінювання цього проєкту відбувалось так само як і оцінювання проєкту-портфоліо «Презентація досвіду роботи».

Критеріями оцінювання було визначено:

1. Комплексність та повнота змісту матеріалів:

– 5 балів: кейс матеріалів охоплює весь програмний зміст ЗНО з історії України, включаючи ключові теми, дати, персоналії та поняття; розробка ґрунтується на актуальних вимогах до ЗНО;

– 4 бали: більшість програмного змісту представлена повноцінно, але окремі теми потребують доопрацювання або уточнення;

– 3 бали: кейс покриває основні розділи програми, але деякі теми мають поверхневий характер, потребують деталізації;

– 2 бали: змістовий матеріал охоплює лише базові теми, відсутня глибина опрацювання;

– 1 бал: кейс є фрагментарним, подано неповний або нерелевантний зміст матеріалів.

2. Доступність та логічність структури подання матеріалів:

– 5 балів: матеріали чітко структуровані, мають логічний порядок, зрозумілі для учнів, містять рекомендації щодо самостійної роботи;

– 4 бали: структура загалом логічна, проте зустрічаються незначні незручності для учнів у користуванні матеріалами;

– 3 бали: структура потребує доопрацювання, учням може бути важко користуватися матеріалами самостійно;

– 2 бали: матеріали подані в непослідовному вигляді, відсутні чіткі інструкції;

– 1 бал: структура відсутня, матеріали подано безсистемно, немає рекомендацій щодо використання.

3. Використання методичних прийомів та інструментів, орієнтованих на ефективне засвоєння матеріалу:

– 5 балів: кейс містить різноманітні методичні прийоми (тести, схеми, карти, завдання на критичне мислення), які сприяють глибокому розумінню тем;

- 4 бали: більшість матеріалів включає методичні прийоми, але є можливість додатково урізноманітнити підходи;
- 3 бали: наявні методичні інструменти, але їх недостатньо для повноцінного засвоєння всього матеріалу;
- 2 бали: методичні прийоми використовуються мінімально, що обмежує ефективність кейсу;
- 1 бал: відсутні ефективні методичні інструменти, матеріали спрямовані лише на заучування фактів.

4. Актуальність матеріалів та врахування змін у програмі ЗНО:

- 5 балів: матеріали відповідають останнім змінам у програмі ЗНО, містять актуальні дати, факти, тести з оновленими вимогами;
- 4 бали: загалом відповідає програмі ЗНО, але окремі розділи потребують оновлення відповідно до останніх змін;
- 3 бали: матеріали мають основу, проте не повністю враховані останні зміни в програмі;
- 2 бали: відсутність оновленої інформації, значна частина матеріалу не відповідає новій програмі;
- 1 бал: кейс застарілий, не відповідає чинним вимогам ЗНО.

5. Рівень інтерактивності та можливості для самостійного навчання учнів:

- 5 балів: матеріали кейсу інтерактивні, містять вправи для самоперевірки, тести з ключами, самостійні завдання, орієнтовані на розвиток критичного мислення;
- 4 бали: наявні інтерактивні елементи та тести, але не вистачає завдань для самостійного дослідження;
- 3 бали: деякі елементи для самостійної роботи присутні, але їх недостатньо для повної підготовки;
- 2 бали: матеріали орієнтовані переважно на заучування, можливості для самостійної роботи обмежені;
- 1 бал: відсутні інтерактивні елементи, матеріали не стимулюють самостійну роботу учнів.

Форму оцінювання індивідуального проєкту-портфоліо «Презентація досвіду роботи» подано у табл. 3.6. Загальні бали було розподілено таким чином: від 5 до 12 балів – низький рівень; від 13 до 20 балів – середній рівень; від 21 до 25 балів – високий рівень.

Таблиця 3.6

Форма оцінювання проєкт «Підготовка до ЗНО»

Критерій	Максим. бал	Експерт	Викладач	Само- оцінювання	Середній бал
		бал	бал	бал	
Комплексність і повнота змісту матеріалів	5				
Доступність і логічність структури подання матеріалів	5				
Використання методичних прийомів та інструментів, орієнтованих на ефективне засвоєння матеріалу	5				
Актуальність матеріалів і врахування змін у програмі ЗНО	5				
Рівень інтерактивності та можливості для самостійного навчання учнів	5				

Результати діагностики показників діяльнісно-практичного критерію професійної компетентності вчителів історії профільної школи представлено в табл. 3.7.

**Результати вхідного моніторингу в ЕГ і КГ
за показниками діяльнісно-практичного критерію (у %)**

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<i>професійна самостійність</i>			
ЕГ (30 осіб)	40	60	0
КГ (30 осіб)	36,7	63,3	0
<i>розвиненість професійного функціоналу</i>			
ЕГ (30 осіб)	43,3	56,7	0
КГ (30 осіб)	46,7	53,3	0

Результати діагностики показника *«професійна самостійність»* за діяльнісно-практичним критерієм показують, що переважає середній рівень у респондентів ЕГ (60%) і респондентів КГ (63,3%); на другій позиції – високий рівень у 40% вчителів історії профільної школи ЕГ і 36,7% вчителів історії КГ. Низького рівня в обох групах не виявлено. Такі показники свідчать про те, що вчителі історії вміють планувати та регулювати власну професійну діяльність, здатні приймати самостійні рішення. Однак у деяких випадках вчителі не отримують належного зовнішнього стимулу до професійного розвитку, також їм часто бракує доступу до методичних рекомендацій та матеріалів, які допомагають їм організувати власну професійну діяльність та самоосвіту. На нашу думку, вчителі відчують труднощі у плануванні й організації власного професійного зростання.

За показником *«розвиненість професійного функціоналу»* діяльнісно-практичного критерію ми отримала такі результати: переважає середній рівень розвиненості професійної компетентності у 56,7% вчителів історії профільної школи ЕГ і 52,3% вчителів історії КГ; на другій позиції – високий рівень у 43,3% учасників дослідження ЕГ і 47,7% респондентів КГ. Низького рівня в обох групах не виявлено. Отримані результати свідчать про те, що вчителі володіють професійним функціоналом, а саме: виконують на достатньому рівні педагогічні, методичні, виховні, організаційні та комунікативні функції, що сприяють

розвитку і навчанню учнів. Проте, на нашу думку, у деяких учителів відсутнє внутрішнє бажання вдосконалювати власну професійну діяльність, що може бути зумовлено перевантаженням, відсутністю підтримки й доступу до ресурсів (онлайн-платформи, сучасні методичні матеріали й інтерактивні засоби навчання), що обмежує можливості для розвитку професійного функціоналу.

Узагальнені вихідні дані діяльнісно-практичного критерію на початку експерименту подано у таблиці 3.8 і рис. 3.5.

Таблиця 3.8

Вхідні дані розвиненості професійної компетентності вчителя історії ЕГ і КГ за діяльнісно-практичного критерієм (у %)

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ (30)	41,6	58,4	0
КГ (30)	41,7	58,3	0

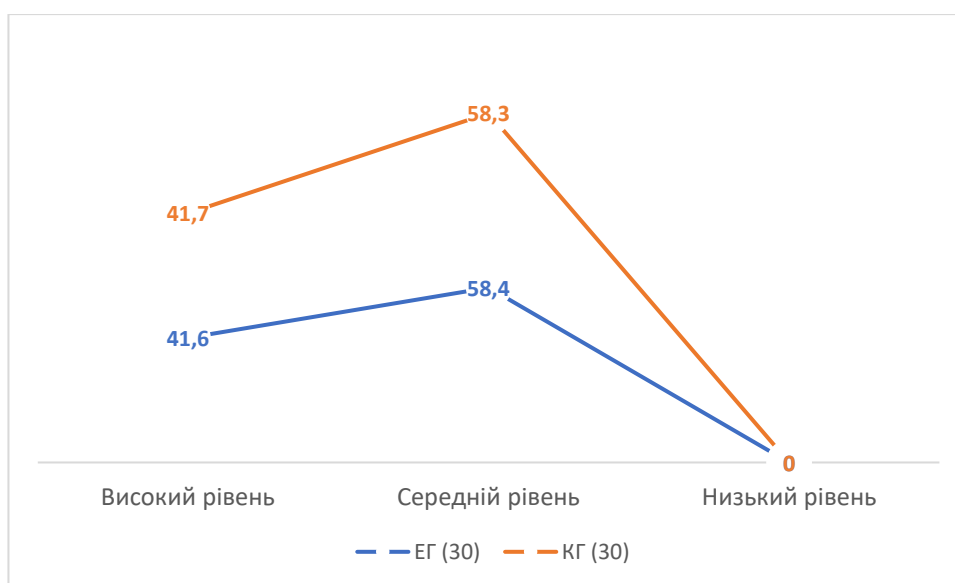


Рис. 3.5. Показник розвиненості професійної компетентності вчителя історії за діяльнісно-практичним критерієм (у %)

Аналіз даних табл. 3.9 та рис. 3.5 дозволяє визначити, що 60% учасників дослідження КГ та 58,7% – ЕГ виявили середній рівень розвиненості професійної компетентності за діяльнісно-практичним критерієм. 40%

респондентів КГ та 41,3% – ЕГ характеризуємо як таких, у кого виявляється високий рівень розвиненості професійної компетентності за визначеним критерієм. Низького рівня в ЕГ і КГ не виявлено.

На основі отриманих результатів дослідження виникає об'єктивна потреба інформувати вчителів історії профільної школи щодо участі у заходах розвитку мотивації професійного самовдосконалення, що підвищують цінність власної професійної самостійності; забезпечити вчителів сучасними матеріалами та методичними рекомендаціями для розвитку їхньої професійної самостійності; створити професійно-творче середовище у закладі освіти, що підтримує ініціативи та інноваційні підходи вчителів; упровадити систему зворотного зв'язку за професійними досягненнями вчителів, а також обговорювати результати для створення плану розвитку професійної компетентності.

Рефлексивний критерій професійної компетентності вчителя історії профільної школи вимірювався за наступними методиками.

Для діагностики показника *«здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності»* рефлексивного критерію використовували методику визначення рівня рефлексивності А. Карпова (дод. Г). Згідно з цією методикою учасникам дослідження необхідно було надати відповіді на 27 тверджень опитувальника. Відповідно до ключа методики критеріями оцінювання рівня розвиненості здатності до об'єктивної самооцінки власної діяльності нами встановлено рівні, кожному з яких відповідає визначена кількість балів: високий рівень – 19–27 балів, середній рівень – 18–10 балів, низький рівень – 9–0 балів.

Методика *«Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії»* О. Рукавишнікової (див. дод. Д) допомогла діагностувати показник *«аналіз показників власної фахової компетентності та результатів навчальної діяльності учнів»* рефлексивного критерію професійної компетентності. Методика містить 34 питання, на які вчителям історії необхідно було надати відповідь «так» або «ні». Відповідно до ключа методики було визначено такі рівні: 0–11 балів – низький рівень; 12–22 бали – середній рівень; 23–34 бали – високий рівень.

Результати діагностики показників рефлексивного критерію професійної компетентності вчителів історії профільної школи представлено в табл. 3.9.

Результати діагностики показника «здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності» за рефлексивним критерієм показують, що у респондентів ЕГ (56,7%) переважає високий рівень, а середній рівень становить 43,3%. У вчителів історії КГ показники високого рівня і середнього рівня становлять по 50%. Низького рівня в обох групах не виявлено. Такі показники свідчать про те, що вчителі історії здатні критично оцінити свої дії та вчинки, переосмислювати набутий професійний досвід. Однак результати діагностування свідчать про те, що вчителі недооцінюють значення самооцінки як інструменту вдосконалення професійної діяльності регулярно, також вони не мають доступу до спеціальних методик або критеріїв для аналізу результативності власної професійної діяльності, через це самооцінка має суб'єктивний характер.

Таблиця 3.9

Результати констатувального вхідного моніторингу в ЕГ і КГ за показниками рефлексивного критерію (у %)

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<i>здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності</i>			
ЕГ (30 осіб)	56,7	43,3	0
КГ (30 осіб)	50	50	0
<i>аналіз показників власної фахової компетентності та результатів навчальної діяльності учнів</i>			
ЕГ (30 осіб)	53,3	46,7	0
КГ (30 осіб)	56,7	43,3	0

За показником «аналіз показників власної фахової компетентності та результатів навчальної діяльності учнів» рефлексивного критерію ми отримали такі результати: переважає високий рівень розвиненості професійної компетентності у 53,3% вчителів історії профільної школи ЕГ і 56,7% вчителів історії КГ; на другій позиції – середній рівень у 46,7% учасників дослідження ЕГ і 43,3% респондентів КГ. Низького рівня в обох групах не виявлено. Отримані

результати свідчать про те, що вчителі здатні аналізувати результати власної професійної діяльності та результати навчальної діяльності учнів. Однак, на нашу думку, деякі вчителі відчувають труднощі у проведенні об'єктивного аналізу ефективності власної роботи та результатів учнів, з огляду на те, що вчителі мають велике навантаження і обмежений час, що перешкоджає глибокому аналізу власних фахових досягнень та успіхів учнів.

Узагальнені вихідні дані рефлексивного критерію на початку експерименту подано у таблиці 3.10 і рис. 3.6.

Таблиця 3.10

Вхідні дані розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи (ЕГ) і КГ за рефлексивним критерієм (у %)

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ (30)	55	45	0
КГ (30)	53,4	46,6	0

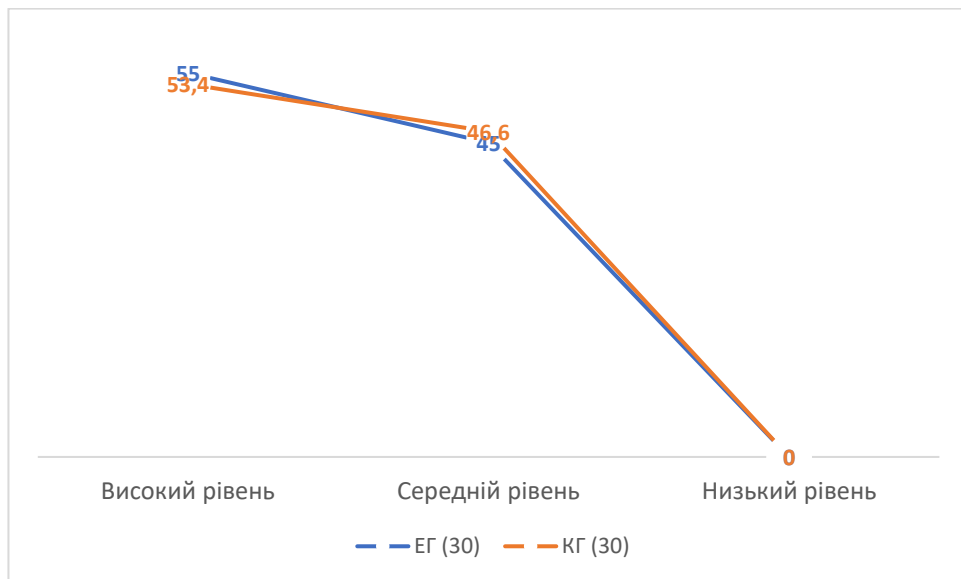


Рис. 3.6. Показник розвиненості професійної компетентності вчителя історії за рефлексивним критерієм (у %)

Аналіз даних табл. 3.10 та рис. 3.6 дозволяє зафіксувати майже ідентичні значення показників за високим (53,4 % – КГ та 55% – ЕГ) та середнім (41,6 % – КГ та 45% – ЕГ) рівнями розвиненості рефлексивного критерію професійної компетентності для КГ та ЕГ. Низького рівня в обох групах не виявлено.

На основі отриманих результатів дослідження констатуємо, що, на нашу думку, необхідно запроваджувати заходи, що сприяють розвитку критичного мислення, самооцінки та рефлексії, які допоможуть вчителям історії об'єктивніше оцінити свої підходи і методи викладання, а також визначити область для вдосконалення; організувати регулярні зустрічі для обговорення успіхів вчителів, що сприятиме об'єктивному аналізу власної професійної діяльності; забезпечити участь вчителів у семінарах і тренінгах, які розкривають інструменти самооцінки та розвитку рефлексивних навичок, що допоможе вчителям об'єктивніше оцінити свої професійні досягнення та спрямовувати на розвиток професійної компетентності.

Оцінка рівня розвиненості професійної компетентності респондентів КГ та ЕГ на констатувальному етапі дослідження подано в таблицях 3.11.

Таблиця 3.11

**Результати рівня розвиненості професійної компетентності респондентів
(констатувальний етап експериментального дослідження)**

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ (30)	46,4	51,4	2,2
КГ (30)	44,8	51,4	3,8

Порівняльний аналіз показує, що на високому рівні в КГ опинилось 44,8% респондентів, в ЕГ – 46,4%. На середньому рівні в КГ і ЕГ виявилась однакова кількість учителів історії – 51,4%. Показники низького рівня розподілено таким чином: КГ – 3,8% і ЕГ – 2,2%.

Використовуючи метод кореляційного аналізу, ми виявили й описали зв'язки між показниками виявів професійної компетентності по кожному зі структурних компонентів і загалом (див. табл. 3.12).

Аргументом вибору Т-критерію Вілкоксона було те, що він застосовується при експерименті для визначення показників між двома залежними перемінними та при незначній статистичній вибірці. При застосуванні критерію можна

встановлювати вираженість, спрямованість та інтенсивність статистичної динаміки [233, с. 175].

Таблиця 3.12

Критичні значення W-критерію Вілкоксона

Обсяг вибірки	Рівень значущості	
	0,05	0,01
28	130	101
29	140	110
30	151	120
31	163	130
32	175	140

Оскільки професійна компетентність учителя історії профільної школи є інтегрованим показником, щоб визначити загальний рівень її розвиненості, ми скористались формулою:

$$P_k = \sum_{i=1}^4 KiOi, \quad (3.1)$$

де O_i – кількість балів щодо оцінки за кожним із виділених критеріїв;

K_i – вагові коефіцієнти критеріїв;

P_k – розвиненість професійної компетентності.

Статистична обробка результатів дослідження здійснювалась за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics 23; рівень значущості розбіжностей для інтерпретації підсумкових даних обирався не менше ніж 0,05 ($p \leq 0,05$).

При визначенні вагових коефіцієнтів критеріїв професійної компетентності вчителів історії профільної школи нами були проаналізовані дослідження науковців, предмет яких визначався завданням співвідношення знань (професійно-когнітивний критерій), умінь (діяльнісно-практичний) та професійно спрямованих характеристик фахівця (ціннісно-мотиваційний та рефлексивний критерії) при загальних вимогах (стандартах) до його діяльності [16; 51]. Аналіз результатів дозволив виокремити такі вагові коефіцієнти

критеріїв професійної компетентності:

- ціннісно-мотиваційний критерій (K_1) – 0,2;
- професійно-когнітивний критерій (K_2) – 0,3;
- діяльнісно-практичний критерій (K_3) – 0,3;
- рефлексивний критерій (K_4) – 0,2.

Порівняльний аналіз отриманих даних засвідчив, що різких відмінностей у ЕГ і КГ за виділеними критеріями та показниками професійної компетентності респондентів на констатувальному етапі експерименту не виявлено.

Зважаючи на одержані результати констатувального етапу експерименту, вважаємо за необхідне здійснення цілеспрямованої роботи під час педагогічного експерименту з розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

3.2. Програма формувального експерименту з реалізації структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти

Окремою процедурою дослідницького етапу дисертаційної праці було проведення установчої навчально-методичної зустрічі з вчителями-учасниками експериментального дослідження (ЕГ). Її мета – створення між ними відкритого професійно-творчого середовища (*communiti*), оскільки їх об'єднують спільні завдання, вони мають однакові умови/проблеми в професії, на місці роботи – у профільній школі. На зустрічі було передбачено презентацію навчально-методичних матеріалів, розкриття ключових теоретичних положень щодо професійної компетентності вчителя історії профільної школи, пропонованих нами організаційно-методичних умов та структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, визначенні мети, завдань і перспектив професійного розвитку для кожного вчителя окремо. Респонденти були поінформовані про всі етапи та запланований кінцевий результат дослідження. Було вирішено

проводити регулярні творчо-практичні зустрічі, методичні семінари-практикуми членів ЕГ у різних формах взаємодії та співпраці (в тому числі й в режимі online).

Зазначимо, що реалізація структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти потребувала застосування *методологічних підходів* (системний, особистісний, антропологічний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний, суб'єктно-середовищний, акмеологічний) та дотримання визначених *принципів*: неперервної педагогічної самоосвіти (неперервної інноваційної педагогічної самоосвіти, суб'єктності, систематичності та послідовності); планування та організації професійного саморозвитку (єдності наукової діяльності та навчальної практики, свідомості та активності в самоосвіті, опори на професійний досвід; фасилітаційного супроводу розвитку професійної компетентності; організації персонально адекватного освітнього середовища), а також здійснення попередньої діагностики рівня розвитку у вчителів історії профільної школи професійної компетентності (констатувальний етап педагогічного експерименту). Означена нами змістово-діяльнісна складова структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти ґрунтується на чітко визначеному принципі – верховенстві самоосвіти та дидактичному потенціалі її засобів (див. п. 2.1).

Зазначимо, що розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи у процесі нашого дослідження визначався *розвиваючо-інтегративним характером* (це пояснюється дуальним підходом процесу дослідження: експериментальна група отримує (та продукує сама) теоретичну частину (навчально-методичну) та одразу впроваджує її аспекти практично), спираючись при цьому на структурні компоненти професійної компетентності вчителя історії профільної школи. Мета розвитку професійної компетентності, виходячи з цього визначалась як триєдина: здійснення супроводу вчителів історії профільної школи щодо розвитку у них професійної компетентності, розвитку

існуючих професійних знань і умінь у фахівців означеного профілю та їх якісна професійна апробація.

Завданнями дослідницького етапу експерименту визначено: розвиток ціннісних орієнтирів в професії, бажання зростати професійно та творчо (ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності); теоретичне осмислення професійних можливостей та перспектив, розвиток теоретичного та практичного професійного знання, креативності професійного мислення (професійно-когнітивний компонент професійної компетентності); розвиток вміння апробувати отримані теоретичні фахові знання на практиці, вирішувати педагогічні проблеми та завдання в режимі реального часу, здійснювати професійні функції відповідно до вимог фаху (діяльнісно-практичний компонент професійної компетентності); розвиток властивостей самооцінки та самоаналізу щодо власної професійної діяльності, вміння аналізувати діяльність учнів; бажання постійно самовдосконалюватись, розвивати вміння свідомо контролювати результати своєї фахової діяльності та процесу навчання учнів (рефлексивний компонент професійної компетентності).

На рис. 3.7 відображена взаємна спрямованість організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти та структурних компонентів професійної компетентності вчителя історії профільної школи для реалізації попередньо визначеної мети.

В основу змістово-діяльнісної складової структурно-функціональної моделі покладено авторський навчально-методичний посібник «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи» (див. дод. Л), в якому відображено теоретичні положення (висвітлені п. 2.1), які сприяли реалізації організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

Для реалізації організаційно-методичних умов ми визначили формат роботи експериментальної групи (ЕГ) у двох площинах: колективної (спільної творчої) та індивідуальної (самостійної самоосвітньої діяльності вчителя). Діяльність ЕГ в межах дослідження нами визначалася як комплексна професійно-творча

співпраця між учасниками, де головною метою є конструювання, погодження та подальша апробація головних тактичних рішень, програвання педагогічних ситуацій, положень стратегії професійного розвитку вчителів історії профільної школи, яка втілена в структурно-функціональній моделі.

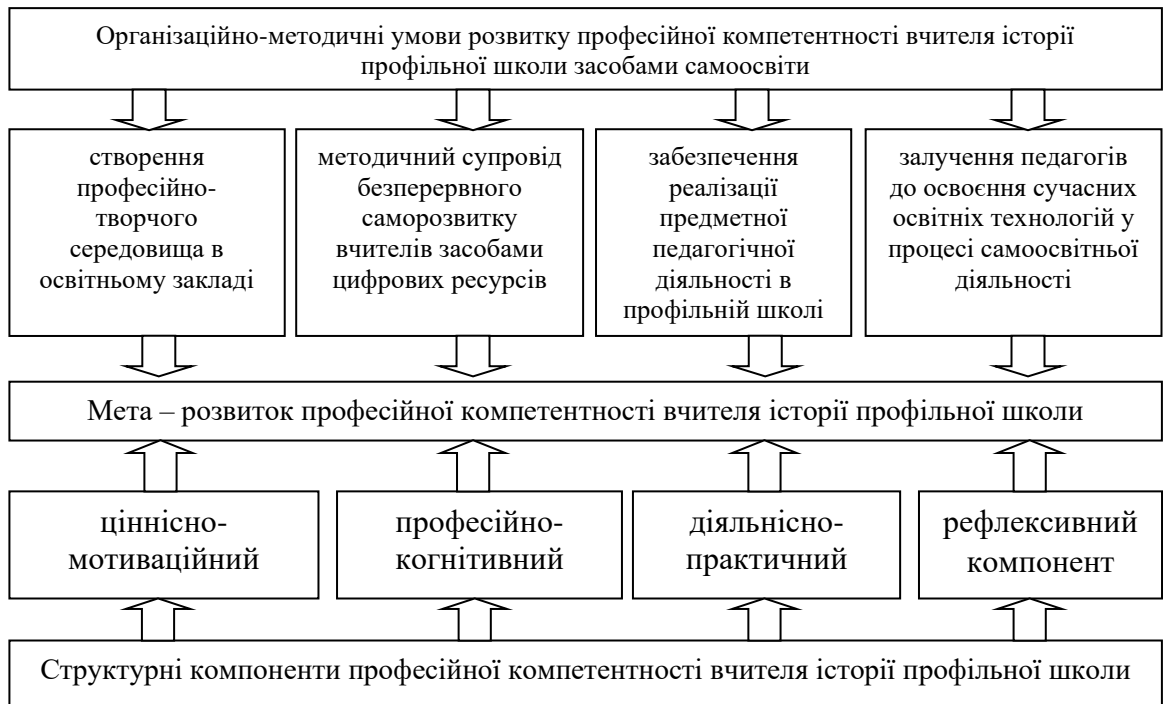


Рис. 3.7. Взаємозв'язок організаційно-методичних умов та структурних компонентів розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти для реалізації мети

Обов'язковою вимогою для ЕГ було запровадження результатів спільної діяльності безпосередньо в процес викладання історії («*docendo discimus*») та перманентна професійна рефлексія.

Визначимо засоби реалізації організаційно-методичних умов, які визначались у дослідженні і доповнюють змістову частину навчально-методичного посібника «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи».

Оскільки вчитель історії профільної школи є суб'єктом власного професійного розвитку, то його власна професійна діяльність здатна якісно

впливати на попередньо визначену організаційно-методичну умову – *створення професійно-творчого середовища в освітньому закладі*. З огляду на це діяльність вчителя історії профільної школи в межах ЕГ також вважаємо професійною (професійно-розвивальною).

Для актуалізації уваги вчителів до особливостей подальшої експериментальної діяльності щодо розвитку їх професійної компетентності в контексті першої організаційно-методичної умови було застосовано методика визначення стилів керування педагогічним колективом (авторитарний, ліберальний, демократичний) їх директорів (методика В. Захарова та А. Журавльова (див. дод. Ш)). Результати опитування вчителів представлено на рис. 3.8.

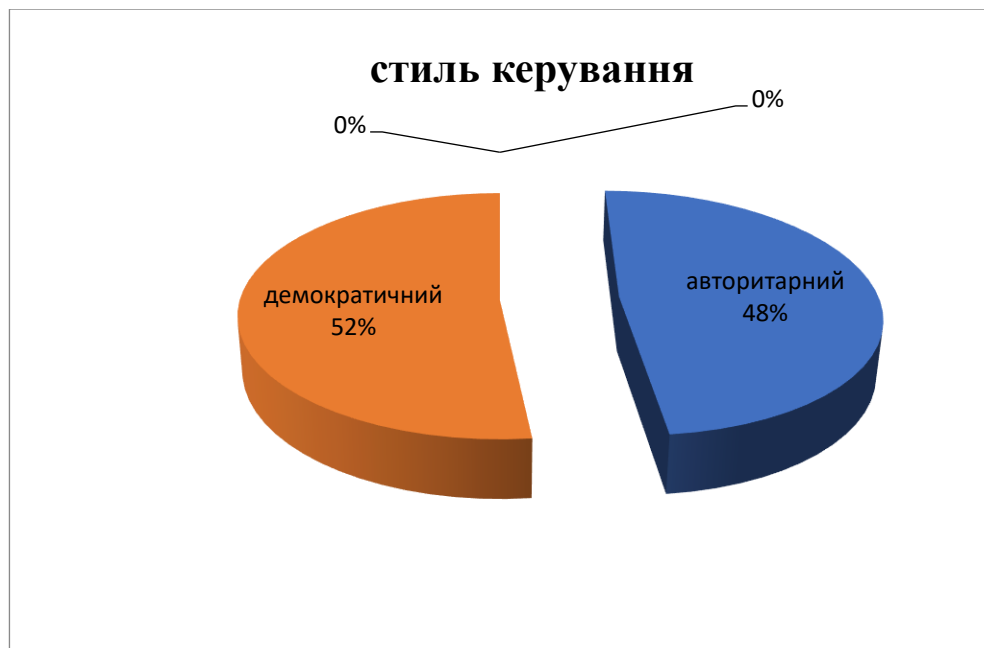


Рис. 3.8. Результати опитування вчителів історії профільних шкіл щодо визначення стилів керівництва їхніх директорів

Дані рисунку 3.8 свідчать, що:

– 52 % опитаних респондентів ЕГ вважають, що їхнім директорам властивий демократичний стиль керування: прослідковується колегіальний компонент, що визначає одночасне поєднання вимогливості та контролю до виконання обов’язків підлеглими з виявом ініціативи та творчого підходу при

умові дотримання дисципліни; ухвалені рішення є демократичними;

- 48 % учителів вважають визначальним для директорів саме авторитарний стиль керування: констатована перевага директивного компонента, що свідчить про пріоритет особистої думки адміністратора в ухваленні рішення; прослідковується чітке прагнення до керування, впевненість у собі при ігноруванні ініціативи та творчої активності підлеглих, контролювання дій підлеглих і схильність до жорсткої формальної дисципліни й субординації; небажання визнавати власні помилки.

Роблячи загальні підсумки щодо опитування, визначимо таке:

- відсутність визначення ліберального стилю за керівниками ліцеїв та притаманного йому потуранню свідчить, що в системі профільних шкіл міста відсутня схильність адміністрації до панібратства з підлеглими й поблажливості щодо недовиконання ними своїх професійних обов'язків;

- невелика перевага показника демократичного стилю свідчить про тенденцію орієнтуватись на західні практики в керуванні закладами та в роботі з кадрами, та на європейський підхід щодо організації системи надання освітніх послуг (курс на автономію шкіл; їх робота з громадою);

- високий відсоток авторитарного стилю пояснюємо проблемою заформалізованості в освітній галузі, диспропорцією між бюрократичними вимогами та хронічним недофінансуванням, низьким рівнем матеріально-технічної забезпеченості;

- близькість результатів показників свідчить про необхідність процесу подальшої підтримки державою, місцевою владою та громадою (наприклад, ініціатива «Громадський бюджет») міста ініціатив щодо вирішення нагальних проблем, котрі існують в закладах загальної середньої освіти.

Під час формувального етапу експерименту в експериментальній групі було проведено творчі засідання на базі профільних шкіл (онлайн-засідання, через дистанційні платформи Zoom, Skype, Google Meet), де у форматі як формальних («круглий стіл», «робоча група»), так і неформальних («акваріум», «фокус-група», «форум-театр») консультацій велось спільне обговорення ключових

питань професійної діяльності ЕГ (див. дод. М) (засідання проводились 3 рази на семестр, 6 разів на навчальний рік протягом 2020–2022 рр.). Під час засідань членів експериментальної групи запрошувались вчителі-методисти закладів загальної середньої освіти, методисти/консультанти з місцевого науково-методичного центру (Кременчуцького центру професійного розвитку педагогічних працівників), автори шкільних підручників, спеціалісти освітнього менеджменту, практичні психологи, консультанти технічних засобів навчання, тренери з саморозвитку, котрі допомагали в реалізації поточних (професійних) завдань (розробка поточного календарно-тематичного планування з предмету, проведення колегіального консультування з питань допрофільної та профільної діяльності в навчальному закладі, розробка стратегії підготовки учнів до складання ЗНО, написання робіт конкурсу-захисту МАН, олімпіад з історії та взагалі, щодо розвитку у них предметно-історичних (хронологічна, просторова, інформаційна, логічна, мовленнєва, аксіологічна) та наскрізних (уміння вчитися, здоров'язбережувальна, загальнокультурна, соціально-трудова, інформаційна) компетентностей, відбувалось вирішення поточних проблемних фахових питань, професійна рефлексія; вирішувались завдання, пов'язані з бажанням якісного особистісного розвитку (боротьба з професійним вигоранням, готовність до самоосвіти, її організація, можливості інтелектуального розвитку, прагнення до власного акме). За результатом проведення засідань велась звітна документація: протоколи, журнали зустрічей.

Зразок оформлення таблиці з реквізитами зібрань у журналі зустрічей творчої групи подано у табл. 3.13.

Після таких зустрічей окреслювались важливі орієнтири фахової суб'єктності вчителів історії профільної школи, чуттєві зони (вектори розвитку) професійно-творчого середовища, які вчитель історії профільної школи здатен розвивати (впливати на внутрішній і зовнішній чинники розвитку професійної компетентності): розв'язання професійно-педагогічних задач; науково-дослідницька діяльність учителя історії профільної школи; педагогіка творчості; участь учителя історії профільної школи у професійних конкурсах; тайм-

менеджмент; поліпшення якості професійного спостереження; правильне ведення звітної документації; наставництво над молодими вчителями (менторство); організація роботи з обдарованими дітьми, учнями з особливими освітніми потребами тощо.

Таблиця 3.13

Зразок оформлення таблиці зустрічі творчої групи

№ з/п	Дата зібрання	Курагор зібрання	Місце зібрання та формат	Запрошені	Питання для обговорення	Доповідачі (респондент и), тема доповіді	Пропозиції

Кожен із цих напрямків ставав метою та, водночас, засобом самоосвіти вчителя історії профільної школи. Для реалізації обраної нами умови використовувались: професійно-педагогічні задачі, діалогічно-дискусійні й ситуаційні методи навчання, засоби розвитку науково-дослідницької компетентності, засоби розвитку комунікативних умінь і навичок ораторського мистецтва.

Щодо послугування професійно-педагогічними задачами – «уявне програвання своєї поведінки в різноманітних ситуаціях» [248, с. 106], то використовували спільні консультації для їх вирішення учасниками дослідження (див. дод. Н). Наведемо кілька прикладів.

Задача 1. Учень у ході уроку постійно задає вчителю недоречні запитання, чим відволікає інших учнів від засвоєння матеріалу, а вчителя від пояснення матеріалу. Ваші дії в цій ситуації?

Задача 2. Учні випускного класу, прийшовши на урок, побачили свого нового вчителя. Він був досить яскраво вдягнений та з найсучаснішою зачіскою. Враження учнів розділилися: частина – схвалила такий зовнішній вигляд, інша – ні. Чи є в цьому проблема? Яка ваша думка з цього приводу?

Задача 3. Учитель проводить практичне заняття з учнями. Раптом відчиняються двері – і до кабінету заходить колега. Не звертаючи уваги на вчителя, він підходить до столу і починає там щось шукати. Потім мовчки виходить, але невдовзі знову повертається і продовжує шукати. Якою була б ваша реакція на таку поведінку колеги?

Задачі з організаційної роботи допомагали активізувати психолого-педагогічні знання з професійного досвіду вчителя. Гнучкість при формулюванні змісту задач допомагала торкатись абсолютно всіх можливих ситуацій і сприяла саморефлексії вчителя історії профільної школи, якщо схоже мало місце дотепер. Відходячи від принципу «*docendo discimus*», ті самі завдання та шляхи їх вирішення викладачі – учасники експериментальної групи обговорювали з учнями (це допомагало покращувати рівень міжособистісного спілкування, зменшувало рівень надформалізованого ставлення учнів до вчительської діяльності).

Значна увага була приділена реалізації *діалогічно-дискусійних* (дебати, дискусія, диспут, симпозіум, круглий стіл, мозковий штурм та ін.) та *ситуаційних* (кейс-метод, комунікативно-ситуаційні задачі та ін.) *методів навчання*. Усвідомлювали, що будучи представником публічної професії, вчитель історії профільної школи має постійно розвивати комунікативну компетентність та вміння гарно розмовляти, одним з шляхів реалізації цього було використання визначених методів навчання. Під час дослідження викладачі експериментальної групи по черзі виконували роль координаторів активного обговорення. Слушними у дослідженні стали *технології* («акваріум», «пазл», «навчання в команді», мозковий штурм, «метод Дельбека», «метод синектики», «*mind mapping*») та *стратегії* («взаємне навчання», «зигзаг», «зворотний зигзаг») *навчання у колективі* (колаборація) стимулювало. Спиралися на висновки науковиці Н. Волкової щодо розвитку комунікативних вмінь та інтелектуальної активності як учителя, так і учнів [35].

Під час проведення зустрічей творчої групи акцентували увагу на розвитку навичок ораторського мистецтва. Для цього практикувалися комунікаційні

тренінги, де спікерам пропонувалися ситуаційні завдання та рекомендації слідування наступним законам риторики: закону аудиторії (вміння «читати» аудиторію), закону стратегії (уміння структурувати доповідь), закону тактики (принципи, способи і засоби реалізації стратегії), мовного закону (варіативність лексики та стилю мовлення відповідно до аудиторії), контрольно-аналітичного закону (саморефлексія автора). Цікаво, що після проведених творчих зустрічей вчителі послуговувались набутими навичками під час проведення уроків і навіть учні, які не встигали у навчанні демонстрували позитивно активну участь (див. дод. П).

Під час проведення творчо-практичних зустрічей, методичних семінарів-практикумів використовували засоби розвитку науково-дослідницької компетентності. Вчителям пропонувалися рекомендації щодо написання наукових статей, вимог до їх структури, методики відбору та опрацювання літератури, алгоритми підготовки учнів щодо написання і захисту ними науково-дослідних робіт МАН, відповідності вимогам академічної доброчесності (див. дод. Р). Увага була приділена й *засобам ведення документації про власну самоосвітню діяльність*. Приклад оформлення звіту представлено в табл. 3.14.

Таблиця 3.14

**Професійний розвиток вчителя історії профільної школи
(звіт про самоосвітню діяльність)**

№ з/п	Напрямок самоосвіти	Зміст діяльності	Джерела	Форма узагальнення	Факт виконання (термін)

Окремим виявом систематизації було пропонування оформлення джерельної бази (мережевих сервісів), яка допомагала у процесі фахової діяльності (в самоосвіті). Приклад оформлення бази джерел (мережевих сервісів), які використовувались представлено у табл. 3.15.

Таблиця 3.15

База мережевих сервісів вчителя історії профільної школи

№ з/п	Сервіс	Чим корисний?	Покликання на нього

Іншим напрямком ведення звітності була відомість про успіхи учнів та власні професійні успіхи респондентів. При цьому важливим виявилось порівняння не себе з кимось іншим, а себе в минулому із собою в теперішньому. Зручною формою для проведення такого типу аналізу став аналіз особистих звітів викладачів із різних видів діяльності. За такого підходу акцентується увага вчителя, на динаміці результатів, а також на рівні активності у професійній діяльності. Приклад оформлення звіту про успіхи учнів і вчителя як фахівця представлено у табл. 3.16 та 3.17.

Таблиця 3.16

Успіхи учнів

№ з/п	Назва конкурсу (проєкту)	Назва теми (напрямок роботи)	Прізвище та ім'я учня	Клас, навчальний рік	Результат успішності

Таблиця 3.17

Успіхи вчителя історії профільної школи

№ з/п	Назва конкурсу (проєкту)	Терміни	Тема роботи (проєкту)	Результат (рівень успішності)

Реалізація організаційно-методичної умови – *методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів засобами цифрових ресурсів.*

Перш за все зауважимо, що методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів історії профільної школи засобами цифрових ресурсів було організовано реалізовано в дорадницькому та професійно-кваліфікаційному напрямах. Опис цих напрямків подано в пп. 2.1.

Розглянемо й деталізуємо особливості реалізації цих напрямів.

Дорадницький напрям науково-методичного супроводу передбачав надання консультативних послуг учителям історії профільної школи у вигляді інформаційного продукту на електронному носії «у вигляді науково-методичної продукції, зокрема програм, проєктів, методичних рекомендацій, електронних посібників, індивідуального професійно-педагогічного досвіду тощо» [203, с. 6]. Вчителі історії профільної школи мали можливість ознайомитись з усіма матеріалами і самостійно обрати для себе найбільш змістовні з них у контексті розвитку власної професійної компетентності. Прикладами інформаційного продукту, які пропонувались учителям експериментальної групи були: електронний навчально-методичний посібник «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи», перелік онлайн-курсів, які спрямовані на розвиток компонентів професійної компетентності вчителя історії профільної школи, перелік онлайн-платформ з обґрунтування їх можливостей щодо безперервного розвитку вчителів історії профільної школи.

Професійно-кваліфікаційний напрям методичного супроводу передбачав надання вчителям історії профільної школи адресної допомоги щодо безперервного саморозвитку учасників дослідження на всіх етапах реалізації структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти.

Реалізація цієї умови здійснювалась через організацію індивідуальної самоосвітньої діяльності членів експериментальної групи за вільним графіком. На початку дослідження вчителям пропонувалось скористатись можливостями освітньої платформи «Prometheus» та пройти одні з найпопулярніших наразі курсів професійно-педагогічного розвитку «Навчаймось вчитись: Потужні розумові інструменти для опанування складних предметів» (30 годин, розрахованих на 4 тижні). Маючи на меті розвивати предметні компетентності курс допомагав поліпшити вміння організації власної самоосвітньої діяльності (проєктувати, прогнозувати) та, використовуючи різноманітні методи та технології, впроваджувати сучасні програми власного саморозвитку та навчання

учнів, організовувати та здійснювати при цьому контроль, наприклад, їхньої проєктної діяльності тощо (https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+LHTL101+2018_T3). По закінченню їх проходження проводилась рефлексія. Можливість проходження такого роду курсів дозволяла розвивати та вдосконалювати як предметні, так і надпредметні компетентності. Учителі історії експериментальної групи завдяки таким формам роботи як інтернет-лекції, інтернет-тестування та різновидам самостійного навчання формулювали власні погляди на актуальні питання в освіті, технології презентації інформації, орієнтуючись на компетентнісну парадигму навчання. Така діяльність стимулювала розвиток критичного й системного мислення, творчості та ініціативності, саморефлексії, комунікативної компетентності.

Одним із дієвих засобів самоосвіти були «тренажери мозку» (див. дод. С): скориставшись онлайн-платформою «B-trainika», вчителі долучались до різного роду курсів як особистісного, так і професійного розвитку, могли покращувати навички розподілу часу, вміння читати швидко, покращувати емоційний інтелект, навички роботи з текстами та багато іншого (<https://b-trainika.com/uk/>).

Проходження онлайн-курсів (тренінгів) та їхня кількість визначались як добровільна ініціатива вчителів історії профільної школи (але, зважаючи на сучасні положення щодо проходження атестації педпрацівниками, паралельно окреслювалась і необхідність в отриманні сертифікатів про курсову підготовку). Після отримання будь-якої корисної інформації (зважаючи на велику пропозицію пізнавального та розвиваючого контенту в інтернет-мережі) з професійного чи особистісного розвитку (кіно/фото/аудіо чи друкованого продукту) учаснику експериментальної групи пропонувалося поділитися нею, обґрунтувати її вагомість та і взагалі, розкрити особистісне ставлення, власні відчуттями від побаченого й почутого.

Окреме місце в системі методичної супроводу займала можливість ведення вчителями історії профільної школи власного сайту/ блогу/ підкасту/ Telegram-, Facebook-, YouTube-акаунту. Ці платформи стали засобами сучасної комунікації та обміну інформацією, допомагали респондентам на рівні фаху відповідати

вимогам часу, а також стимулювати творчу особистісну та професійно-творчу ініціативу (оперування цими засобами вже є ознакою підготовленості, вміння орієнтуватись в інтернет-просторі).

У параграфі 1.1 нами чітко окреслено, що професійна діяльність учителя історії в умовах профільної школи має свої особливості, які визначаються системою роботи профільної школи та тим, чи є предмет «Історія» профільним предметом в ній (від цього залежить кількість годин, передбачених на викладання). У зв'язку із зазначеними ключовими напрямками реалізації третьої умови – *забезпечення реалізації предметної педагогічної діяльності у профільній школі* стали: 1) допрофільна підготовка учнів: інтелектуальна, діяльнісна, рефлексивна, особистісна, креативна та емоційна; 2) утілення принципів профільного навчання – розвиток предметно-історичних компетентностей учнів-здобувачів освіти; профорієнтація; 3) предметна фахова діяльність учителів історії профільної школи, яка втілює положення профільного і допрофільного навчання при викладанні історії, будуючи його процесуально, враховуючи відповідність його цілям (очікуваним результатам) та процедурам контролю (перевірці, як компоненту; оцінюванню, як процесу; оцінці, як результату [139]).

У процесі дослідження у питаннях організації допрофільної та профільної профорієнтаційної підготовки учасника експериментальної групи пропонувалось поглиблювати інформацію учнів про ринок праці та професії через власний предмет. Так, наприклад, психологи рекомендують повідомляти інформацію про оплату праці з 8–9-го класів [242], тому вчителі історії можуть повідомляти в збільшеному обсязі інформацію про історію трудової діяльності людства, якість цієї праці, її значення для суспільства на той час і обсяг оплати за неї, спираючись на статистичні й історичні джерела тощо. Прикладом такої соціалізації були світлини працівників вагоноремонтних майстерень м. Кременчука в кінці XIX – поч. XX ст., світлин працівників Кременчуцької тютюнової фабрики чи працівників обслуговування річкового транспорту міста. Через співбесіди, тестування чи короткі творчі завдання вчитель (психолог, класний керівник) профільної школи формував деякі уявлення про професійні

схильності учнів. З іншого боку, завдяки отриманню цієї інформації, інформації про батьків та склад сім'ї та рівень її благополуччя, можна попереджувати девіантні нахили поведінки учнів [272, с. 7]. Також, починаючи з 9-го класу учні вивчають курс з основ правознавства, в якому міститься ознайомлювальна та навчальна інформація про правничі (юридичні) професії. До основних форм профорієнтаційної роботи, яку проводили вчителі відносимо: тематичні літературно-художні вечори, теоретичні конференції, екскурсії на підприємства, виставки, розв'язання різних типів задач на профорієнтацію, запрошення спеціалістів тощо.

Учасники експериментальної групи при викладанні історії враховували такі методичні положення: *необхідність слідування цілям навчання* (прищеплення ціннісних орієнтирів учням); *форми і методи їх діяльності були спрямовані на отримання очікуваних результатів навчання; обов'язковість рефлексії* незалежно від типу уроку (нам імпонує типологія В. Мисана, яка передбачає: комбінований урок, урок повідомлення нового матеріалу, урок узагальнення і систематизації знань та контрольної-оцінювальної) та *безпеліційність слідуванню положенням навчальної програми з історії, програмі НМТ (ЗНО) та змісту профільного підручника з історії, рекомендованого МОН.*

Одним із ключових засобів реалізації умови була опора на когнітивну складову педагогічної діяльності – систему відображення навчальних цілей і результатів – таксономію Блума.

Зазначимо, що наскрізною складовою всіх видів освітньої діяльності респондентів експериментальної групи стало стимулювання зростання мисленнєвої активності від найнижчого – «запам'ятовування», до найвищого – «творчого» (спираючись на «розуміння», «застосування», «аналіз» та «оцінювання»). У процесі навчальної діяльності в старшій (профільній) школі вчителі історії профільної школи ознайомлювали учнів із прийомами використання таксономії Блума (див. дод. Т). Наведемо приклад деяких вправ:

– вправа 1: учням старших класів пропонувалося розташувати складові таксономії на власний розсуд у їх ієрархічній структурі (від нижчого до вищого);

після виконання вправи проводилась рефлексія і пропонувався до обговорення правильний варіант;

– вправа 2 (вправа «Айсберг»): учням пропонувалось намалювати айсберг з означенням ватерлінії (місця розташування рівня води з урахуванням розмірів надводної та підводної частин цього об'єкта у їх пропорціях відповідно до законів фізики); після цього вони мали розташувати елементи таксономії на «айсберзі», з урахуванням учнівського погляду як на наповнення «видимої» частини та тієї, що «схована» у глибинах; наприкінці – рефлексія;

– вправа 3: учням пропонувався текст із 6 речень, які були різними за смисловим наповненням і які необхідно було співвіднести з відповідними їм 6-ма рівнями таксономії. Після озвучення думок учнів та їх аргументації, вчитель пропонував скористатись допомогою «маркерних крапок», за які вважалися ключові типи питальних слів та дієслів, кожен із яких був тотожним своєму мисленевому рівню таксономії (наприклад, найпростішому рівню – «запам'ятовуванню», властиві питання «що саме?», «скільки?» та дієслова «визначте», «повторіть», «розкажіть»; для найвищого мисленевого рівня – «оцінювання», «творчості думки» – «create», властиві питання «які переваги чи недоліки?» «ефективно чи неефективно?» та дієслова «оцініть», «обґрунтуйте», «порекомендуйте»); після цього – рефлексія.

Відповідно до четвертої умови – залучення педагогів до оволодіння сучасними технологіями навчання у процесі самоосвітньої діяльності, вчителям пропонувалось використовувати *освітню систему «4MAT»*, за допомогою якої члени експериментальної групи могли розробити алгоритм складання плана-конспекта уроку та всього календарно-тематичного планування на майбутнє, враховуючи індивідуальні розумові нахили учнів [107, с. 66]. Завдяки знанням із нейрофізіології: принципів роботи півкуль мозку та особливостей сприйняття і відтворення інформації людиною, видавалось можливим будувати навчання на уроках історії таким способом, щоб долучались учні всіх рівнів успішності (активності, необхідної для навчання), роблячи процес обговорення «комфортнішим» для сприймання (мислення). Отримуючи через «комфортний»

процес частину знань, учні активніше залучалися, «пориналися» в тематику матеріалу, що пропонувався вчителем. Алгоритм презентації знань дозволяв планувати подальше навчання, вибудовуючи його поетапно через ланцюг: «відчуття» – «спостереження» – «мислення» – «діяльність». Залежно від того, до якого типу навчальної активності належать учні (визначався відповідно до характеру збудження розумових процесів: «учні з добре розвиненою уявою», «аналітичні учні», «учні з прагматичним мисленням» та «динамічні учні» – всі ці дані також допомагали вести допрофільну та профільну організаційну діяльність), вчитель обирав таку стратегію впливу, яка дозволяла успішно, етап за етапом, проходячи навчальний цикл, активізувати мозкову (мисленнєву) активність учнів.

У процесі дослідження викладачі активно використовували технологію *портфоліо*: спираючись на засоби ведення документації про власну самоосвітню діяльність, котрі визначались нами як один із засобів реалізації першої організаційно-методичної умови. Учасникам експериментальної групи було запропоновано починаючи з другої планової зустрічі у стислій та лаконічній формі презентувати власні портфоліо (термін 3–5 хвилин), в яких вони мали продемонструвати динаміку власного професійного шляху. Після ознайомлення з фаховими здобутками вчителів, було запропоновано скласти нові (окремі) проекти портфоліо, в яких слід було відобразити вже нові, подальші професійні та особистісні здобутки, які б символізували процес розвитку їх власної професійної компетентності як вчителів історії профільних шкіл. У спільній роботі членів експериментальної групи були запропоновані рекомендації щодо складання власного портфоліо, яким вони мали слідувати (див. дод.У). Під час завершальної зустрічі було виявлено оновлені підходи вчителів до організації власної самоосвітньої діяльності.

Під час формувального етапу експерименту вчителі активно впроваджували проектну діяльність у фаховий процес. Дійсно, технологія проектної діяльності стала унаочненням оновленої діяльності членів експериментальної групи. Після поділу на мікрогрупи, вчителям пропонувалось підготувати три проекти (по

одному проєкту на групу) з розроблення матеріалів для НМТ–ЗНО (ЗНО-проєкт). Суть завдання полягала в тому, що потрібно було підготувати *інформаційне забезпечення* для тестів по блокам тем (поділ на групи був тотожним до ключових етапів історії України: «Русь-Україна» – «Козацька доба»; «Період Нової історії»; «Новітня історія України»), *самі тести* та *авторський проєкт «НМТ-ЗНО для вчителя»* (запитання з педагогіки, вікової психології та історії України). Проєкти мали бути підготовлені з урахуванням авторських методичних рекомендацій (зміст (наповнення), вимоги до структури, слідування методиці складання тестів, враховуючи рівні їх складності, враховуючи аналіз попередніх сесій ЗНО з «Історії України» («проблемні» питання; статистичні дані Харківського регіонального центру оцінювання якості освіти)).

Особливу зацікавленість у вчителів викликали *засоби планування власної самоосвітньої та професійної діяльності*: метод «SWOT» (Strengths (сильні сторони); Weaknesses (слабкі сторони) Opportunities (можливості); Threats (загрози)) – метод стратегічного планування, використання якого надавало можливість оперативно визначати пріоритетні вектори роботи на майбутнє (див. дод. Ф); *використання копінг-стратегій* (див. дод. Х), що дозволило членам експериментальної групи визначати причини стресів та їх прояви як на особистісному рівні, так і на професійному, обирати ефективні копінг-стратегії. Особливо ефективним засобом виявився засіб планування власної поведінки в стресовій ситуації та намагання її позитивно переоцінювати.

Не можна не відмітити, що активне послугування засобами *інтерактивного навчання* під час викладання власного предмета дозволило вчителям змодельовати більш креативні уроки, які викликали в учнів більшу зацікавленість і залученість до обговорення проблем. Зазначимо, що особливу допомогу вчителям надавало застосування художніх засобів навчання, художньої літератури, що робило уроки історії більш яскравими та емоційно забарвленішими: «...оповідь про легендарну троянську війну ... маленькому хлопчикові, якому батько подарував книжку, де описувались легендарні постаті

та їх не менш легендарні вчинки, здавалося, що все це – правда ... Цим хлопцем був Генріх Шліман, якому в 1873 р. ... вдалося віднайти місце стародавньої цивілізації.» [262, с. 82]. Художня література допомагала вчителям історії збудити уяву учнів, їх зацікавленість до теми, актуалізувати їх мислення та пам'ять: «Але, при цьому слід зважати, що більш емоційно достатніми та краще запам'ятовуються короткі цитування: «...А за столом... ремні хрестами... / Кризь цигарковий дим-туман / блищить таємними очами, / немов турецький ятаган, / блищить холодними очами... / Казать?.. Ну ясно. Це ж... Махно. / В лиці бурштинними очами – / лице не голене давно...» (В. Сосюра) [262, с. 83].

Під час дослідження вчителями широко використовувалися ІКТ, що дозволяло доповнювати навчальну діяльність як інформаційно, так і інтерактивно, наприклад: а) додаток MEQR (<https://sal0.li/6AE04af>) дозволяв кодувати різні обсяги текстової інформації у вигляді «QR» – кодів, які урізноманітнювали способи роз'яснення навчальної інформації та допомагали здійснювати її перевірку; б) «Very Verified» ([Very Verified. Онлайн-курс з медіаграмотності \(ed-era.com\)](https://ed-era.com)) – курс розвитку медіаграмотності, який дозволяв за короткий термін розвивати вміння опрацьовувати інформаційні джерела; в) «Mentimeter» ([Join a presentation - Mentimeter](https://mentimeter.com)) – інтерактивна платформа, яка надавала можливість проводити опитування на віддалі; г) «Histography» (<https://histography.io>) – історичний портал довідок про всі найвизначальніші події історії та ін.

Уважаємо за доцільне зазначити, що спираючись на науково-методичну літературу з теми дослідження, змістове наповнення авторського навчально-методичного посібника супроводу розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи, значний власний досвід неперервної самоосвітньої діяльності, нами розроблено *авторський проєкт програми курсу (див. дод. Ц) підвищення кваліфікації вчителів історії в міжтестастаційний період в контексті післядипломної освіти.*

У цілому реалізація організаційно-методичних розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти

дозволила зробити висновок про доцільність їх упровадження в процес організації роботи профільної школи. Конкретні результати перевірки ефективності організаційно-методичних умов репрезентовані в наступному підрозділі.

3.3. Аналіз та інтерпретація експериментальних даних

У цьому підрозділі представлено узагальнені результати контрольного етапу експерименту. Основним завданням цього етапу було оцінити ефективність обґрунтованих і апробованих організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти, базуючись на результатах формувального етапу експерименту. Для виявлення динаміки розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи після впровадження організаційно-методичних умов було проведено повторну діагностику респондентів із контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп.

Статистичний аналіз отриманих емпіричних результатів дослідження мав наступну послідовність у проведенні:

1) порівняння результатів, отриманих на констатувальному та формувальному (на початку та в кінці) етапах дослідження, порівняння динаміки змін між зрізами;

2) розрахунок динаміки зміни рівнів розвиненості професійної компетентності учасників дослідження за визначеними критеріями.

Зупинимо свій погляд на результатах визначення рівнів розвиненості професійної компетентності вчителів історії профільної школи за ціннісно-мотиваційним, професійно-когнітивним, діяльнісно-практичним та рефлексивним критеріями; продемонструємо динаміку рівня розвиненості означеного феномену.

Для оцінки розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи за визначеними критеріями ми користувалися попередньо

визначеними методиками. Це надало змогу проаналізувати зміни у рівні розвиненості професійної компетентності вчителів історії профільної школи за визначеними критеріями й забезпечило можливість порівняти кількісні дані до і після впровадження організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти.

Покажемо динаміку змін у рівнях розвиненості професійної компетентності учасників дослідження ЕГ та КГ за кожним критерієм.

Результати вивчення *ціннісно-мотиваційного критерію* професійної компетентності вчителя історії профільної школи подано у табл. 3.18, 3.19 і рис. 3.9.

Таблиця 3.18

**Результати розвиненості показників професійної компетентності
респондентів за ціннісно-мотиваційним критерієм
(контрольний етап експерименту)**

Рівні \ Група	КГ (%)	ЕГ (%)
<i>мотивація до власного професійного розвитку</i>		
високий	43,3	53,3
середній	43,3	46,7
низький	13,4	0
<i>мотивація до професійної діяльності</i>		
високий	43,3	63,3
середній	40	33,4
низький	16,7	3,3
<i>задоволеність професійною діяльністю</i>		
високий	50	66,7
середній	50	33,3
низький	0	0

Результати проведеної діагностики рівня розвиненості ціннісно-мотиваційного критерію за показником «*мотивація до власного професійного розвитку*» демонструє переважання високого рівня у респондентів ЕГ (53,3%) над показником для КГ (43,3 %). За середнім рівнем отримано такі результати: 46,7 % респондентів ЕГ і 43,3 % респондентів КГ. Щодо низького рівня

розвиненості показника «мотивація до власного професійного розвитку» за ціннісно-мотиваційним критерієм, то в ЕГ цей результат становив 0 %, а в КГ – 13,4%. За показником «мотивація до професійної діяльності» ціннісно-мотиваційного критерію ми отримали такі результати: переважає високий рівень розвиненості професійної компетентності у 63,3 % респондентів ЕГ (43,3 % для респондентів КГ); середній рівень розвиненості (ЕГ – 33,4 %; КГ – 40 %); показники низького рівня в ЕГ становлять 3,3%, що набагато менше ніж в КГ (16,7%). За показником «задоволеність професійною діяльністю» також демонструє переважання високого рівня у респондентів ЕГ (66,7%), у той час як показник середнього рівня становить 33,3%. Щодо КГ, то показники високого і середнього рівня виявились однаковими – 50%. Показників низького рівня в обох групах не виявлено.

Таблиця 3.19

Рівень розвиненості професійної компетентності у вчителів історії за ціннісно-мотиваційним критерієм до та після експерименту

Група Рівні	КГ (%)		ЕГ (%)	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
високий	38,9	45,5	38,9	61,1
середній	45,6	44,4	52,2	37,8
низький	15,6	10,1	8,9	1,1

Як свідчать дані з таблиці 3.19 та рисунку 3.9, на контрольному етапі педагогічного експерименту, порівнюючи з даними на початку експерименту, відсоток вчителів історії, які мали високий рівень розвиненості професійної компетентності за ціннісно-мотиваційним критерієм, збільшився на 22,2 % в ЕГ і 6,6 % в КГ; відсоток учителів, які мали середній рівень розвиненості професійної компетентності, зменшився на 14,4 % в ЕГ і на 1,2 % – в КГ; показник низького рівня зменшився на 7,8 % в ЕГ і 5,5 % в КГ. Результати свідчать про те, що зростання рівня розвиненості професійної компетентності учасників дослідження за ціннісно-мотиваційним критерієм як під впливом

упроваджених організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти, так і у звичайних умовах професійної діяльності вчителів історії. Однак показники ЕГ під впливом апробованих умов виявились вищими, ніж у КГ.

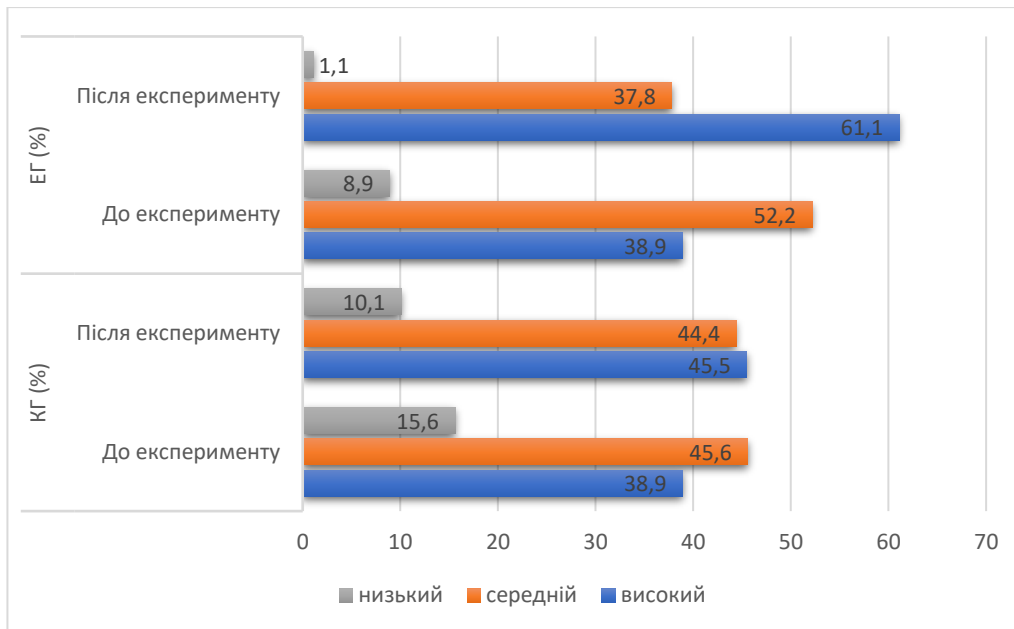


Рис. 3.9. Рівень розвиненості професійної компетентності у вчителів історії за ціннісно-мотиваційним критерієм до та після експерименту

Результати вивчення *професійно-когнітивного критерію* професійної компетентності вчителя історії профільної школи подано у таблицях 3.20, 3.21 і рис. 3.10.

Таблиця 3.20

Результати розвиненості показників професійної компетентності респондентів за професійно-когнітивним критерієм (контрольний етап експерименту)

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<i>знання з теорії навчання та виховання</i>			
ЕГ (30 осіб)	63,3	36,7	0
КГ (30 осіб)	46,7	53,3	0
<i>знання з дисципліни (предмету)</i>			
ЕГ (30 осіб)	66,7	33,3	0
КГ (30 осіб)	46,7	53,3	0

Результати проведеної діагностики рівня розвиненості професійно-когнітивного критерію за показником «знання з теорії навчання та виховання» демонструє переважання високого рівня у респондентів ЕГ (61,3 %) над цим показником для КГ (46,5 %). За середнім рівнем отримано такі результати: 38,7 % респондентів ЕГ і 53,5 % респондентів КГ. Щодо низького рівня розвиненості показника «знання з теорії навчання та виховання» за професійно-когнітивним критерієм, то цей результат становив 0 % для обох груп. Це пояснюємо достатнім рівнем фаховості вчителів ЗЗСО за знаннями теорії та практики. За показником «знання з дисципліни (предмету)» професійно-когнітивного критерію ми отримала такі результати: переважає високий рівень розвиненості професійної компетентності у 65,4 % респондентів ЕГ (49,2 % для респондентів КГ); середній рівень розвиненості (ЕГ – 34,6 %; КГ – 50,8 %); показники низького рівня відсутні у результатах респондентів обох груп.

Узагальнені дані рівня розвиненості професійної компетентності у вчителів історії (КГ та ЕГ) за професійно-когнітивним критерієм до та після експерименту представлено у табл. 3.21 та зображено графічно на рис. 3.10.

Таблиця 3.21

Рівень розвиненості професійної компетентності у вчителів історії за професійно-когнітивним критерієм до та після експерименту

Група Рівні	КГ (%)		ЕГ (%)	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
високий	45	46,7	50	65
середній	55	53,3	50	35
низький	0	0	0	0

Дані таблиці 3.21 та рисунку 3.10 свідчать про наступні показники динаміки розвитку професійної компетентності за професійно-когнітивним критерієм у вчителів історії на початок експерименту та на його кінець: показник високого рівня зріс на 15 % в ЕГ і 1,7 % у КГ; показник середнього рівня зменшився на 15 % в ЕГ і 2,3 % в КГ; показників низького рівня не виявлено.

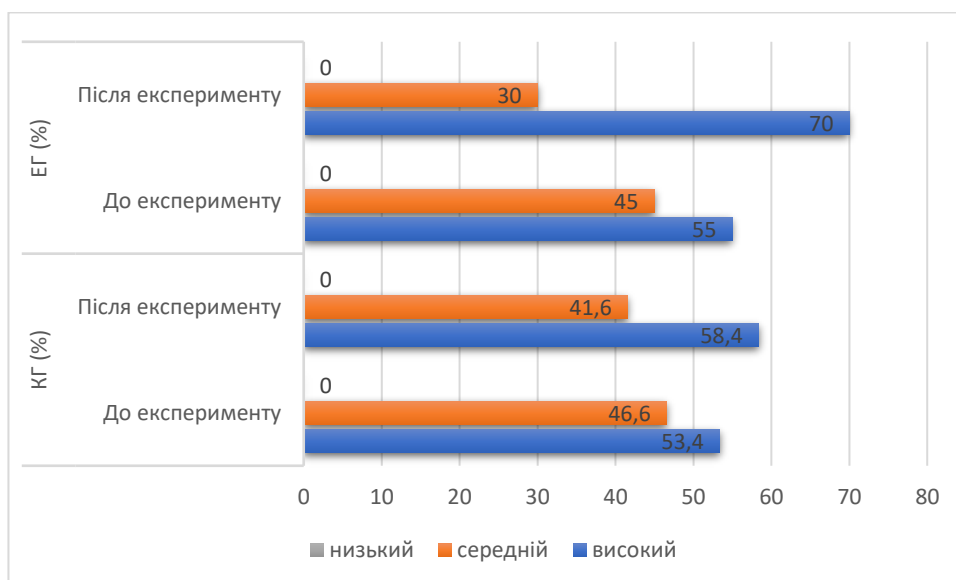


Рис. 3.10. Рівень розвиненості професійної компетентності у вчителів історії за професійно-когнітивним критерієм до та після експерименту

Результати вивчення *діяльнісно-практичного критерію* професійної компетентності вчителя історії профільної школи подано у таблицях 3.22, 3.23 і рис. 3.11.

Таблиця 3.22

Результати розвиненості показників професійної компетентності респондентів за діяльнісно-практичним критерієм (контрольний етап експерименту)

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<i>професійна самостійність</i>			
EG (30 осіб)	66,7	33,3	0
KG (30 осіб)	43,3	56,7	0
<i>розвиненість професійного функціоналу</i>			
EG (30 осіб)	66,7	33,3	0
KG (30 осіб)	50	50	0

Результати проведеної діагностики рівня розвиненості діяльнісно-практичного критерію за показником «*професійна самостійність*» демонструють переважання високого рівня у респондентів EG (66,7 %) (для KG –

43,3 %). За середнім рівнем отримано такі результати: 33,3 % респондентів ЕГ і 56,7 % респондентів КГ. Щодо низького рівня розвиненості показника «професійна самостійність» за діяльнісно-практичним критерієм, то для обох груп респондентів цей результат становив 0 %. За показником «розвиненість професійного функціоналу» діяльнісно-практичного критерію ми отримали такі результати: переважає високий рівень розвиненості професійної компетентності у 66,7 % респондентів ЕГ і 50 % респондентів КГ; середній рівень розвиненості: ЕГ – 33,3 %; КГ – 50 %; показників низького рівня розвиненості не виявлено для обох груп.

Узагальнені дані рівня розвиненості професійної компетентності у вчителів історії (КГ та ЕГ) за діяльнісно-практичним критерієм до та після експерименту представлено в табл. 3.23 та зображено графічно на рис. 3.11.

Таблиця 3.23

Рівень розвиненості професійної компетентності у вчителів історії за діяльнісно-практичним критерієм до та після експерименту

Група Рівні	КГ (%)		ЕГ (%)	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
високий	41,7	46,8	41,6	66,7
середній	58,3	53,2	58,4	33,3
низький	0	0	0	0

За даними таблиці 3.23 та рисунку 3.11 можна спостерігати динаміку рівня розвитку професійної компетентності вчителя історії за діяльнісно-практичним критерієм: показник високого рівня в порівнянні з попереднім зріс на 25,1 % в ЕГ і 5,1 % в КГ; показник середнього рівня знизився на 25,1 % в ЕГ і 5,1 % в КГ. З огляду на ці статистичні дані робимо висновок про якісні зміни в структурі професійної компетентності за діяльнісно-практичним критерієм в ЕГ, під впливом упроваджених організаційно-методичних умов, які дозволяють учителю історії профільної школи якісніше планувати, організовувати власну професійну діяльність, розвивати власні знання, вміння та фахові навички в

напрямку більшої продуктивності та методичної грамотності.

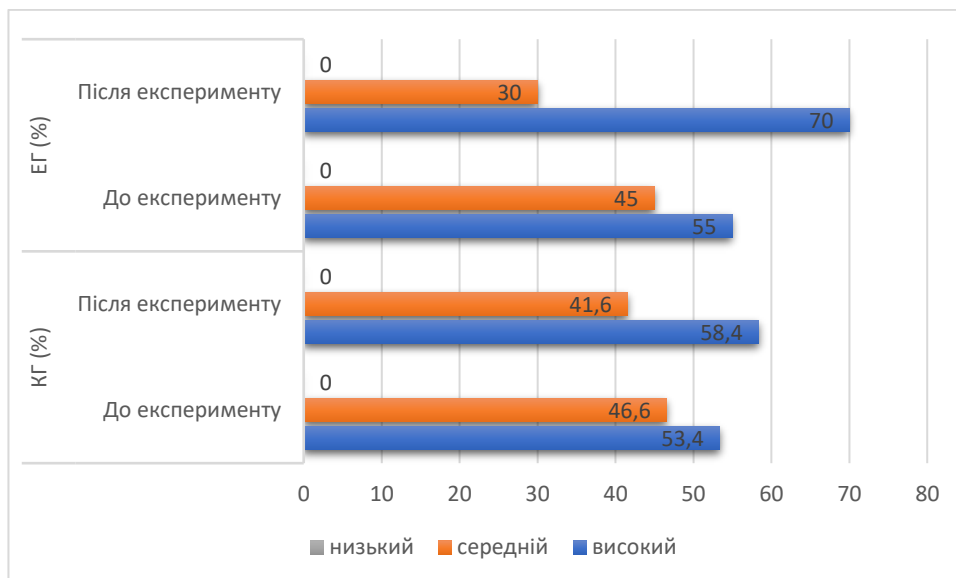


Рис. 3.11. Рівень розвиненості професійної компетентності у вчителів історії за діяльнісно-практичним критерієм до та після експерименту

Результати вивчення *рефлексивного критерію* професійної компетентності вчителя історії профільної школи подано у табл. 3.24, 3.25 і рис. 3.12.

Таблиця 3.24

Рівні розвиненості професійної компетентності респондентів за показниками рефлексивного критерію на контрольному етапі експерименту (%)

Група респондентів	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<i>здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності</i>			
ЕГ (30 осіб)	70	30	0
КГ (30 осіб)	60	40	0
<i>аналіз показників власної фахової компетентності та результатів навчальної діяльності учнів</i>			
ЕГ (30 осіб)	70	30	0
КГ (30 осіб)	56,7	43,3	0

Результати проведеної діагностики рівня розвиненості рефлексивного критерію за показником «здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності» демонструють переважання високого рівня у респондентів ЕГ (70 %)

і КГ (60 %). За середнім рівнем отримано такі результати: 30 % для респондентів ЕГ і 40 % для респондентів КГ. Щодо низького рівня розвиненості цього показника, то як для ЕГ, так і для КГ цей результат становив 0 %. За показником «аналіз показників власної фахової компетентності та результатів навчальної діяльності учнів» рефлексивного критерію ми отримали такі результати: переважає високий рівень розвиненості професійної компетентності у 70 % респондентів ЕГ і 56,7 % респондентів КГ; середній рівень розвиненості складає: для ЕГ – 30 %; КГ – 43,3 %; показника низького рівня за даним опитуванням не зафіксовано як для ЕГ, так і для КГ.

Узагальнені дані рівня розвиненості професійної компетентності у вчителів історії (КГ та ЕГ) за рефлексивним критерієм до та після експерименту представлено у табл. 3.25 та зображено графічно на рис. 3.12.

Таблиця 3.25

Рівень розвиненості професійної компетентності у вчителів історії за рефлексивним критерієм до та після експерименту

Група Рівні	КГ (%)		ЕГ (%)	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
високий	53,4	58,4	55	70
середній	46,6	41,6	45	30
низький	0	0	0	0

Визначивши середні показники загального рівня розвиненості професійної компетентності респондентів за рефлексивним критерієм (див. табл. 3.25 і рис. 3.12) констатуємо, що високий рівень: КГ – 58,4 %, ЕГ – 70 %; середній рівень: КГ – 41,6 %, ЕГ – 30 %; низький рівень: КГ і ЕГ – 0 %.

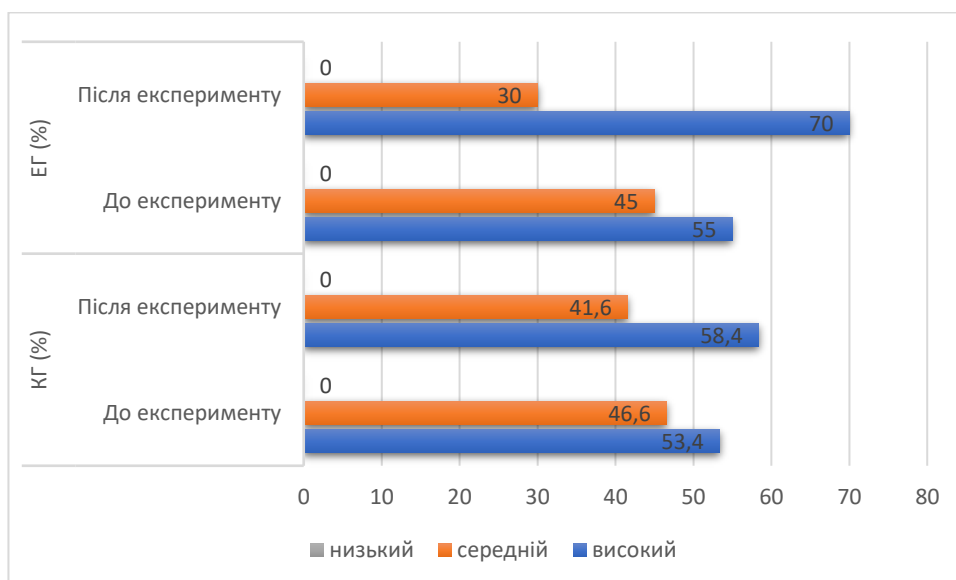


Рис. 3.12. Рівень розвиненості професійної компетентності у вчителів історії за рефлексивним критерієм до та після експерименту

Оцінка рівня розвиненості професійної компетентності респондентів КГ та ЕГ після проведення формувального етапу експериментального дослідження подано в табл. 3.26, 3.27.

Таблиця 3.26

**Результати рівня розвиненості професійної компетентності респондентів
(контрольний етап експериментального дослідження)**

Групи	Рівні розвиненості професійної компетентності респондентів (у %)		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ	0,3	34	65,7
КГ	2,5	48,1	49,4

Таблиця 3.27

Динаміка зміни показників рівнів розвиненості професійної компетентності респондентів (у%)

Групи	Рівні розвиненості професійної компетентності респондентів (у %)		
	Високий	Середній	Низький
ЕГ (30)	+19,3	-17,4	-1,9
КГ (30)	+4,6	-3,3	-1,3

Порівняльний аналіз показує, що на високому рівні в КГ було 44,8% респондентів, а на завершення експерименту цей показник знизився до 49,4%, що на 4,6% більше. У той час як в ЕГ різниця становила 19,3% (було 46,4%, залишилося 65,7%). На середньому рівні в КГ було 51,4% респондентів, а на кінець експерименту цей показник знизився до 48,1%, що на 3,3% менше. В ЕГ спостерігалось зниження на 17,4%: до початку експерименту на середньому рівні було 51,4%, а після стало 34%. На низькому рівні під кінець експерименту в КГ було 2,5% респондентів, що на 1,3% менше порівняно з початком експерименту (3,8%). В ЕГ цей показник зменшився на 1,9%: до формувального експерименту на цьому рівні було 2,2% респондентів, а після – 0,3%.

Отримані результати дали змогу зробити висновок про ефективність розроблених організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти.

Для підтвердження гіпотези нашого дослідження та порівняння між собою вихідних результатів педагогічного експерименту, статистичних даних ЕГ та КГ (котрі є залежними вибірками), нами використано Т-критерій Вілкоксона (формула 2.1), який застосовують для порівняння даних невеликих вибірок. Нами порівнювався рівень валідності моделі та показник реалізації організаційно-методичних умов.

Перед проведенням статистичного аналізу, нами було попередньо сформульовано наступні гіпотези:

– H_0 – результати оцінювання по кожному з критеріїв та загального рівня професійної компетентності вчителів історії, отримані в кінці експерименту не перевищують результати їх попереднього оцінювання на початку експерименту; при $T_{емп} > T_{кр}$.

– H_1 – результати оцінювання по кожному з критеріїв та загального рівня професійної компетентності вчителів історії профільних шкіл, отримані в кінці експерименту перевищують результати їх попереднього оцінювання на початку експерименту; при $T_{емп} \leq T_{кр}$.

Порівняння отриманих експериментальних результатів ми проводили

спираючись на загальні дані рівня розвиненості професійної компетентності респондентів у порівнянні з показниками, отриманими на початку експерименту.

Критичне значення Т-критерію Вілкоксона для двох залежних вибірок однобічної області, де $n = 30$: 151 ($p = 0,05$); 120 ($p = 0,01$).

Показники позитивної динаміки розвиненості професійної компетентності вчителів історії (таблиця 3.36) повною мірою підтверджуються відповідними результатами Т-критерію Уілкоксона. Статистика критерію за розрахунку асимптотичного значення показала $T_{\text{емп}} \leq T_{\text{кр}}$ (при $Z = -3,051^b$; k -сть рангів при $EГ > КГ - 10^b$).

Виконується умова $T_{\text{емп}} \leq T_{\text{кр}}$, ($T_{\text{емп}} = 0,02 \leq 0,05$) тобто приймається гіпотеза H_1 . Із достовірністю 95% результати оцінювання загального рівня розвиненості професійної компетентності вчителів історії в ранзі ЕГ є вищими, ніж результати діагностики вчителів історії в ранзі учасників КГ.

У результаті експериментального впровадження організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти було доведено існування розбіжностей в розвиненості професійної компетентності респондентів КГ і ЕГ. Статистично доведено, що більш високі результати розвиненості професійної компетентності у респондентів ЕГ порівняно з КГ. Цим підтверджується гіпотеза дослідження та ефективність впроваджених організаційно-методичних умов.

Висновки до розділу 3

З метою констатувального дослідження рівня розвиненості професійної компетентності вчителів історії профільної школи визначено критерії, показники, рівні та обрано методики.

Показниками ціннісно-мотиваційного критерію визначено: мотивація професійного розвитку (Тестування за методикою А. Реана та В. Якуніна – в інтерпретації); мотивація професійної діяльності (анкетування за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана – в інтерпретації); задоволеність професійною

діяльністю (методика «Вивчення задоволеності вчителя своєю професією та роботою» Н. Журіна та Є. Ільїна; Методика «Оцінка потреби в досягненні» Ю. Орлова). Показниками професійно-когнітивного критерію обрано: знання з теорії навчання та виховання (тестування (ЗНО для вчителя: пробна та основна сесії)); знання з дисципліни (предмету) (тестування (ЗНО з «Історії України»: пробна та основна сесії). Показниками діяльнісно-практичного критерію є рівень професійної самостійності (індивідуальний проєкт-портфоліо: «Презентація досвіду роботи»); рівень розвиненості професійного функціоналу (Оцінювання запропонованих в ході експерименту завдань (колективний проєкт («Підготовка до ЗНО»)). Показниками рефлексивного критерію визначено: здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності (опитування за методикою А. Карпова), аналіз показників власної фахової компетентності та результатів навчальної діяльності учнів (методика визначення рівня педагогічної рефлексії О Рукавішнікової).

Визначено рівні розвиненості професійної компетентності вчителів історії профільної школи: високий, середній, низький.

Аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження рівня розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи за підібраними методиками дозволяє стверджувати, що високий рівень становить 58,1% в ЕГ, та 58,7% – в КГ з різницею в 0,6%; середній рівень у ЕГ властивий 41,9% респондентів, а в КГ – 41,3%, різницею є 0,6%; низького рівня не виявлено.

На формувальному етапі експериментального дослідження було впроваджено організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи (створення професійно-творчого середовища в освітньому закладі, методичний супровід безперервного саморозвитку вчителів засобами цифрових ресурсів, забезпечення реалізації предметної педагогічної діяльності в профільній школі, залучення педагогів до освоєння сучасних освітніх технологій у процесі самоосвітньої діяльності).

Для реалізації організаційно-методичних умов ми визначили формат роботи

ЕГ у двох площинах: колективної (спільної творчої) та індивідуальної (самостійної самоосвітньої діяльності вчителя). Діяльність ЕГ у межах дослідження нами визначається як комплексна професійно-творча співпраця між учасниками, де головною метою є конструювання, погодження та подальша апробація головних тактичних рішень, програвання педагогічних ситуацій, положень стратегії професійного розвитку вчителів історії профільної школи, яка втілена в структурно-функціональній моделі.

Підсумувавши результати контрольного етапу дослідження визначаємо, що відсоткові показники, отримані на кінець експерименту співвідносяться з показниками діагностування на початку експерименту наступним чином:

– показники високого рівня розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи за всіма критеріями стали вищими ніж на початку: за ціннісно-мотиваційним на 23,3 %, за професійно-когнітивним на 26,7 %, за діяльнісно-практичним на 46,7 %, за рефлексивним на 13,3 %;

– показники середнього рівня розвиненості професійної компетентності вчителів, з огляду на зростання даних високого рівня за всіма критеріями та відсутності показників низького рівня (лише в межах дозволеної статистичної похибки в 2,2 %), стали пропорційно нижчими ніж на початку.

З огляду на отримані статистичні результати, порівнявши їх та проаналізувавши відповідно до завдань, які ми поставили на початку експерименту нами виявлено, що реалізація організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти, котра використовувалась учителями історії (ЕГ), сприяла якісному вияву статистичної диспозиції щодо рівня розвиненості відповідно до кожного з визначених критеріїв і позитивної репрезентативності інтегрального показника розвиненості професійної компетентності.

Результати педагогічного експерименту засвідчують про валідність пропонованих нами організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти та структурно-функціональної моделі. Зібраний теоретичний та статистичний

матеріал дослідження з огляду на їх узаємозв'язок і взаємодоповнення дозволяють сформулювати висновкові положення розділу.

Спираючись на метод математичної статистики (Т-критерій Вілкоксона), з достовірністю 95%, підтвердили статистичну значущість отриманого результату в загальному підсумку: за всіма критеріями й інтегральним показником розвиненості професійної компетентності.

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора [262; 269; 275; 276].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі подано теоретичне обґрунтування і запропоновано практичне розв'язання вирішення наукової проблеми розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, що знайшло відображення в науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

Результати наукового дослідження уможливили ґрунтовно викласти такі висновки:

1. Здійснено аналіз та уточнення базових понять: «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителя», «професія «вчитель історії»», «професійна компетентність вчителя історії», «профільна школа», «вчитель профільної школи», «розвиток», «розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи».

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та контент-аналізу уточнено та науково обґрунтовано базові поняття дослідження: компетентність як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності та готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання й соціалізації; професійну компетентність як інтегративну якість особистості, яка виявляється у здатності здійснювати професійну діяльність, що визначається вимогами посади, засновану на фундаментальній професійній освіті; професійну компетентність учителя як інтегративну якість особистості, яка відображає володіння фундаментальними професійно-педагогічними знаннями і вміннями, набуття педагогічного досвіду й розвиненість здібностей для здійснення ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці; професійну компетентність вчителя історії як інтегративну якість особистості, яка відображає володіння фундаментальними професійно-історичними знаннями і вміннями, набуття педагогічного досвіду та розвиненість здібностей для успішного і творчого надання кожному учневі історичної освіти; розвиток

професійної компетентності вчителя історії профільної школи як незворотню та спрямовану діяльність учителя, яка передбачає процес накопичення та поглиблення здобутих фахових знань та умінь у контексті викладання історії, відповідаючи при цьому кваліфікаційним вимогам професії «вчитель закладу загальної середньої освіти», ураховуючи профільність змісту навчання.

Аналіз поняттєво-термінологічного апарату надав можливість визначити спільне та відмінне у взаємозв'язку основних понять дослідження, що свідчить про різноманітність підходів до змістового розгляду, складність їх утворення.

2. Уточнено сутність та компонентний склад досліджуваного феномена. Подано авторське визначення поняття «професійна компетентність вчителя історії профільної школи», а саме: інтегративне особистісно-професійне утворення особистості, що охоплює глибокі знання з теорії навчання та виховання, дисциплінарні знання, необхідні для викладання історії, досвід навчально-методичної роботи, здатність ефективно виконувати функції згідно з вимогами фаху й об'єктивно оцінювати власну діяльність, що виявляється у прагненні до власного професійного розвитку.

Визначено компоненти професійної компетентності вчителя історії профільної школи: ціннісно-мотиваційний, професійно-когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний. Ціннісно-мотиваційний компонент визначає особливості особистісної мотивації фахівців, які повинні бути враховані у процесі професійного саморозвитку; передбачає наявність ціннісних орієнтирів в професії, бажання розвиватись та покращувати фахові показники. Професійно-когнітивний компонент передбачає прояв розумових та інтелектуальних здібностей, що забезпечують здатність навчатися й пізнавати нове, процедуру отримання й використання знань, як різновиду мисленнєвих операцій, що обслуговують і супроводжують сприйняття, опрацювання, засвоєння, систематизацію, збереження інформації. Діяльнісно-практичний компонент визначається вмінням апробувати отримані при навчанні теоретичні фахові знання на практиці, розв'язувати педагогічні проблеми та завдання; використовувати джерельну базу відповідно до змісту предмета. Рефлексивний

компонент представлений сукупністю особистісних якостей, які сприяють розвитку здатності до адекватної самооцінки та аналізу результатів власної професійної діяльності.

З урахуванням структури професійної компетентності вчителів історії профільної школи для діагностики її розвиненості запропоновано чотири критерії, які характеризують її структурні компоненти, і відповідні їм показники: ціннісно-мотиваційний критерій (мотивація професійного розвитку, мотивація професійної діяльності, задоволеність професійною діяльністю), професійно-когнітивний критерій (знання з теорії навчання та виховання, знання з дисципліни (предмету)), діяльнісно-практичний критерій (рівень професійної самостійності, рівень розвиненості професійного функціоналу), рефлексивний критерій (здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності, аналіз показників власної фахової компетентності та результатів навчальної діяльності учнів).

Виокремлено три рівні розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи: високий, середній, низький.

3. Обґрунтовано дидактичний потенціал засобів самоосвіти в процесі професійного розвитку вчителя історії профільної школи. Установлено, що самоосвіта виступає ключовим інструментом, спрямованим на підтримку та підвищення рівня розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

На основі здійсненого аналізу наукової літератури поняття «засоби самоосвіти вчителя історії профільної школи» визначаємо як комплексну сукупність елементів (принципів самоосвіти, видів самоосвіти, методів самоосвіти, форм самоосвіти), які складають дидактичну основу для розвитку професійної компетентності в умовах роботи в профільній школі.

4. У дослідженні визначено й обґрунтовано організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти: 1) створення професійно-творчого середовища в освітньому закладі; 2) методичний супровід безперервного саморозвитку

вчителів засобами цифрових ресурсів; 3) забезпечення реалізації предметної педагогічної діяльності в профільній школі; 4) залучення педагогів до оволодіння сучасними технологіями навчання у процесі самоосвітньої діяльності.

Системно організовувати роботу щодо розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи допомагає структурно-функціональна модель розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, що містить методологічно-цільовий, змістово-діяльнісний, оціночно-результативний блоки.

Визначено, що методологічно-цільовий блок моделі містить: *мету* (розвиток професійної компетентності вчителів історії профільної школи засобами самоосвіти), методологічні підходи (системний, особистісний, антропологічний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний, суб'єктно-середовищний, акмеологічний), принципи розвитку професійної компетентності вчителів учителя історії профільної школи: неперервної педагогічної самоосвіти (неперервної інноваційної педагогічної самоосвіти; суб'єктності; систематичності та послідовності) та планування й організації професійного саморозвитку (єдності наукової діяльності й навчальної практики; свідомості та активності в самоосвіті; опори на професійний досвід; фасилітаційного супроводу розвитку професійної компетентності; організації персонально адекватного освітнього середовища).

Розкрито сутність змістово-діялісного блоку, який передбачає структурне відображення процесу професійного розвитку вчителя історії профільної школи, роблячи акцент на пріоритеті самоосвіти та плановому й цілеспрямованому використанні її засобів в цьому процесі. Компонентами змістово-діялісного блоку моделі є організаційно-методичні умови та методичне забезпечення процесу розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

Оснoву оціночно-результативного блоку моделі складають критерії та рівні розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи.

Розкрито особливості впровадження розроблених організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти під час формувального етапу експериментального дослідження.

Реалізація першої організаційно-методичної умови передбачала організацію творчих засідань на базі профільних шкіл (онлайн-засідання через дистанційні платформи Zoom, Skype, Google Meet) у форматі як формальних («круглий стіл», «робоча група»), так і неформальних («акваріум», «фокус-група», «форум-театр») консультацій з метою надання рекомендацій профільним школам щодо реалізації поточних (професійних) завдань (розроблення поточного календарно-тематичного планування з предмета, проведення колегіального консультування з питань допрофільної та профільної діяльності в навчальному закладі, розроблення стратегії підготовки учнів до складання ЗНО, написання робіт конкурсу-захисту МАН, олімпіад з історії тощо).

Упровадження другої організаційно-методичної умови передбачало організацію методичного супроводу безперервного саморозвитку вчителів історії профільної школи засобами цифрових ресурсів у таких напрямках: дорадницькому (надання консультативних послуг вчителям історії профільної школи у вигляді інформаційного продукту на електронному носії) та професійно-кваліфікаційному (надання вчителям історії профільної школи адресної допомоги щодо безперервного саморозвитку учасників дослідження).

Ключовими напрямками реалізації третьої організаційно-методичної умови є: акцентування уваги вчителів історії профільної школи на важливості допрофільної підготовки учнів; утілення принципів профільного навчання – формування та розвиток предметно-історичних компетентностей учнів-здобувачів освіти, профорієнтація; організація предметної фахової діяльності вчителів історії профільної школи, яка втілює положення профільного і допрофільного навчання у викладанні історії.

Реалізація четвертої організаційно-методичної умови передбачає використання вчителями історії профільної школи освітньої системи «4MAT»

(складання плану-конспекту уроку, календарно-тематичного планування тощо); використання технології портфоліо (створення власного портфоліо); впровадження проєктної діяльності у фаховий процес; використання засобів планування власної самоосвітньої та професійної діяльності (метод «SWOT»), копінг-стратегій; застосування переваг інтерактивного навчання (послугування художніми засобами навчання, художньою літературою тощо); використання ІКТ (додаток MEQR, «Very Veryfired», «Mentimeter», «Histogramy»).

Обґрунтовані в дослідженні організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти є ефективними і дієвими, що підтверджено результатами формувального етапу експерименту. Констатуємо, що у респондентів ЕГ відбулось зростання високого (на 19,3 %) і зниження середнього (на 17,4 %) рівнів розвиненості професійної компетентності. При цьому у респондентів КГ відбулось зростання високого (на 4,6 %) і середнього (на 3,3 %) рівнів розвиненості професійної компетентності. Показника низького рівня для вчителя історії ЕГ і КГ не виявлено на кінець педагогічного дослідження.

Застосування математичних методів опрацювання експериментальних даних (Т-критерій Вілкоксона) підтвердило ефективність апробованих організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

5. Розроблено навчально-методичне забезпечення для вдосконалення розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, а саме: створено навчально-методичний посібник «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи», матеріали якого можуть використовуватися вчителями для проєктування власного шляху розвитку професійної компетентності; розроблено дидактичний кейс, методичні вказівки, проєкт програми курсу підвищення кваліфікації вчителів історії, які сприятимуть професійному саморозвитку вчителя.

Здійснене теоретичне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи

засобами самоосвіти. У зв'язку з цим до перспективних напрямів подальших наукових розвідок відносимо розроблення шляхів розвитку й методики розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи в умовах післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азмеева С.Е. Роль шкільного методичного об'єднання вчителів у розвитку професійного потенціалу педагога. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4. С. 49–53.
2. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <https://sum.in.ua/s/umova> (дата звернення: 12.02.2022).
3. Акімова О.В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. н.; спец.: 13.00.04. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2011. 534 с.
4. Алексеева С.В. Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 5 (5). С. 58–68.
5. Альхілалі З.С. Програмоване, дистанційне, мобільне... Яке навчання далі? *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2015. № 4. С. 75–81.
6. Андрійчук І.П. Психологічні особливості професійної мотивації майбутніх вчителів. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення* : матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Тернопіль, 22 травня 2020 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 139–141.
7. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання* : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. Київ, 2015. С. 8–15.
8. Армейська Л.В. Професійна компетентність та неперервна самоосвіта: шляхи самореалізації й самовдосконалення педагогічних працівників. *Проблеми сучасної освіти*. 2019. № 10. С. 5–14.

9. Бабак Н.В. Роль шкільного методичного об'єднання вчителів у розвитку професійного потенціалу педагога. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 1. С. 29–33.
10. Бабко Т.М. Управління професійним саморозвитком педагога профільної школи. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Babko-.pdf (дата звернення: 02.03.2023).
11. Бабкова О.О. Структурно-функціональна модель професійного розвитку викладачів предметів професійно-теоретичної підготовки у системі післядипломної освіти. *Фізико-математична освіта*. 2018. № 4. С. 25–30.
12. Балануца О. Ціннісно-мотиваційний компонент у підготовці майбутнього дипломата. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 1. № 44. С. 180–184.
13. Баніт О.В. Аналіз структурних компонентів андрагогічної компетентності фахівців з розвитку персоналу у сфері корпоративної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. Вип. 2 (18). С. 54–65.
14. Баранець Я. Види професійної компетентності сучасного педагога. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2022. № 2 (3). С. 47–53.
15. Бацуровська І. Методологічні підходи до розвитку професійної компетентності магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. №7. С. 7–13.
16. Бачієва Л.О. Розроблення факторно-критеріальної моделі оцінювання дослідницької компетентності майбутніх менеджерів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 66. С. 52–63.
17. Безлюдна Н. Самоосвіта в процесі професійної діяльності майбутнього педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 119–124.
18. Берека В.Є., Галас А.В. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. для вчителів. Харків : Ранок, 2018. 496 с.

19. Бибик С. П., Сюта Г.М. Словник іншомовних слів. Тлумачення, словотворення та слововживання: близько 35000 слів і словосполучень [Ред.: С.Я. Єрмоленко]. Харків : Фоліо, 2005. 623 с.

20. Білоусова Л.І. Формування компетентності самоосвіти майбутнього вчителя у навчальному процесі сучасного педагогічного університету. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2010. № 16. С. 11–19.

21. Біляковська О.О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2011. № 7. С. 229–234.

22. Блог. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Блог> (дата звернення: 12.08.2023).

23. Боднар С.В. Формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2014. № 2. С. 103–108.

24. Болюбаш Н.М. Теоретичні засади формування компетентності майбутніх економістів. *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. 2009. Т. 112. Вип. 99. С. 88–95.

25. Бондар Т. Когнітивний менеджмент: як використовувати для самоосвіти? На Урок. 2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sZVyXYvKyWk> (дата звернення 12.08.2022).

26. Боровик А.О., Дубініна О.В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя історії у процесі фахової підготовки. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. Вип. 24 (53). С. 10–23.

27. Брославська Г.М. Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування інструментальної компетентності майбутніх учителів математики та фізики у процесі професійної підготовки. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54. С. 233–241.

28. Бурлака О.В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 17.00.01. Харків, 2005. 16 с.
29. Василенко Н.В. Технологія портфоліо як засіб розвитку професійної соціокомунікативної компетентності педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2011. № 28. С. 80–88.
30. Васильченко Л., Гришина І. Професійна компетентність керівника школи. Харків : Основа, 2006. 208 с.
31. Вихор В.Г. Моделювання підготовки майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2013. URL: <https://salو.li/1e37aBb> (дата звернення: 24.09.2023)
32. Вітюк В.В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Педагогічний пошук*. 2017. № 2. С. 3–6.
33. Вовк І.О. Веб-ресурси як складова професійного розвитку молодого педагога. *Досвід професійного саморозвитку молодого педагога* : матер. обл. наук.-практич. інтернет-конф. (м. Черкаси, 22–23 травня 2013 р.). Черкаси, 2013. С. 29–31.
34. Вознюк О., Дубасенюк О. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
35. Волкова Н.П. Стимулювання комунікативної активності студентів у процесі професійної підготовки. 2017. URL: <https://ir.duan.edu.ua/bitstreams/f72d1289-80d9-4493-b439-77fba7b4436f/download> (дата звернення: 24.08.2023).
36. Воронюк Л. Удосконалення професійної компетентності вчителя засобами блогу. *Методика навчання історії та суспільних дисциплін у загальноосвітній школі*. 2015. № 6. С. 105–112.
37. Воротникова І. Моделі професійного розвитку вчителя в умовах реформи післядипломної педагогічної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. № 3. С. 21–27.

38. Гаврищак Г.Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матер. регіонал. наук.-практ. семінару. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 31–33.

39. Галян О.І. Принцип суб'єктності особистості школяра у навчально-виховному процесі: теоретичне обґрунтування потреби запровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 144. С. 343–347.

40. Галян О.І., Галян І.М. Мотиваційно-ціннісний компонент професійного вибору майбутніх психологів на етапі оптації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012, № 1. С. 122–131.

41. Гапоненко Г. Професійна компетентність фахівця сектору безпеки і оборони. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2017. № 2. С.

42. Гладиш Т. Формування мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6. С. 150–155.

43. Гладченко М. П'ять платформ онлайн курсів для якісної освіти. Facebook.com. 2016. URL: <https://osvita.if.ua/page/naipopuliarnishi-osvitni-platformi-dlia-organizatsiyi-distantiinogo-navchannia> (дата звернення: 23.04.2023).

44. Глуханюк В.М. Метод проектів як основа професійної підготовки вчителя трудового навчання. 2019. URL: http://93.183.203.244/bitstream/handle/123456789/4272/5%20Глуханюк.pdf?sequence=1&isAllowed=y_ (дата звернення: 21.09.2024).

45. Головань М.С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 44. Ч. 3. С. 79–88.

46. Головань М.С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі. *Збірник наукових праць ДЗВО «Криворізький національний університет»*. 2012. Вип. 7. С. 55–62.

47. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
48. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
49. Горбань С.І. Формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису з використанням інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кременчук, 2017. 320 с.
50. Готовність учителя до роботи в профільній школі. НМЦ профільного навчання URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-na-temu-profesiyna-kompetentnist-uchitelya-profilno-shkoli-271569.html> (дата звернення: 19.10.2023).
51. Григораш В.В. Оцінка рівня професійної компетентності педагога. *Педагогічний альманах*. 2012. № 16. С. 116–121.
52. Гриценко А. Особливості структури професійної компетентності майбутніх учителів історії в інформаційному суспільстві. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2019. № 68. С. 61–64.
53. Гриценко А. Особливості структури професійної компетентності майбутніх учителів історії в інформаційному суспільстві. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2019. № 68. С. 61–64.
54. Гриценко А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки : монографія. Суми : ФОП Цьома С.П., 2021. 358 с.
55. Грищук А.Б. Самоосвіта як спосіб підвищення професійного рівня державних службовців в Україні. С. 111–118. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3361/1/%D0%B3%D1%80%D0%B8%D1%89%D1%83%D0%BA%202.pdf> (дата звернення: 20.09.2024).
56. Груба Т.Л. Використання методу проектів на уроках української мови в профільній школі. *Науковий вісник Донбасу*. 2015. № 4. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/2.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/2.PDF) (дата звернення: 12.08.2024).
57. Гуменюк Т.Б. Моделювання у педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2010. № 13. С. 66–72.

58. Гуревич Р. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. № 10. С. 66–70.
59. Дедерко Д. Структура професійної компетентності вчителя трудового навчання загальноосвітньої школи. URL: <https://salو.li/6B9aCB0> (дата звернення: 22.07.2024).
60. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: [http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stan-(1).pdf) (дата звернення: 10.06.2024)
61. Деніжна С.О. Психолого-педагогічні аспекти комп'ютерного моделювання віртуального образу світу. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього* : матер. І Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30–31 березня 2017 р.), 2017. С. 130–135.
62. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2013. 456 с.
63. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посіб. [для студ. ВНЗ]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. 272 с.
64. Дубінка М.М. Самоосвіта особистості майбутнього фахівця як вища форма його самовираження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. С. 65–70.
65. Дубровіна І.В. Роль професійно-педагогічних задач учителя музичного мистецтва в контексті самоосвіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7. С. 223–232.
66. Дудко Н.В. Проблема розвитку професійної ініціативи педагога в процесі підвищення кваліфікації. *Педагогічні науки. Освітні інновації*. 2008. С. 79–86.
67. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

68. Єжова О.О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя*. 2014. № 3. С. 39–43.
69. Єрмоленко А.О. Професіограма й професійний портрет сучасного вчителя історії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 124. С. 78–81.
70. Жиле Л.І. Формування готовності вчителів філологічних спеціальностей до проектної діяльності в умовах науково-методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2019. 305 с.
71. Завалевський Ю. Управління процесом професійного зростання вчителя. *Рідна школа*. 2012. № 4-5. С. 52–58.
72. Заєць Н. Структурно-функціональна модель формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти за умов магістратури. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 34. Т. 2. С. 259–264.
73. Закон України «Про загальну середню освіту» URL: <https://zakon.help/law/651-xiv/edition28.09.2017/> (дата звернення: 12.09.2024).
74. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.09.2024).
75. Затверджено новий професійний стандарт для вчителів середньої освіти. URL: <https://kadroland.com/news/2465-zatverdzeno-novii-profesiinii-standart-dlya-vciteliv-serednyoyi-osviti> (дата звернення: 22.09.2024).
76. Зінченко С.В., Веселівський Р.Б. Самоосвіта як важливий чинник професійної успішності дорослої людини. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення у контексті подолання кризи ринку праці* : матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : ІПК ДСЗУ, 2015. С. 265–271.

77. Зінчук Н.А. Теоретичне обґрунтування критеріїв і показників сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів. *Педагогічний дискурс*. 2009. № 5. С. 97–99.
78. Зінковський Ю.Ф. Професійна компетентність – умова плідної професійної діяльності фахівця. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ»*. 2009. № 38. С. 112–118.
79. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
80. Зязюн І. Професія вчителя у вимірі педагогічної майстерності. Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5 т. / НАПН України; [ред. рада: В.Г. Кремень (голова), В.М. Мадзігон, В.І. Луговий та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. С. 229–245.
81. Іванченко Є.А. Сутність та структура поняття «математична компетентність майбутнього економіста». *The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal*. 2015. Т. 1. №. 1. С. 95–100.
82. Ігнатенко Н. Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії у вищому навчальному закладі. *Україна-Європа-Світ*. 2015. № 16. С. 201–205.
83. Ієвлєв О.М. Модель формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача за умов магістратури. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. Т. 2. С. 123–127.
84. Ізотова Г. Компетентнісне зростання педагога. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. С. 90–93.
85. Кадемія М.Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами ІКТ. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього* : матер. І Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30–31 березня 2017 р.). Київ, 2017. С. 288–291.
86. Кара С.І. Структура процесу формування професійної компетентності в майбутніх учителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми*

фізичного виховання і спорту : монографія. Харків : ХДАДМ (ХХІІ), 2007. С. 56–62.

87. Кириченко О.В. Професійно-функціональна характеристика готовності педагогів до інноваційної діяльності у сфері компетентнісно зорієнтованої освіти. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-06/08kavcfe.pdf> (дата звернення: 31.10.2023).

88. Кловак Г.Т. Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2003. № 12. С. 253–256.

89. Коваленко О.А. Педагогічне моделювання макету формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2017. № 40. С. 96–101.

90. Коваленко О.В., Кобилинська О.В. Завдання, принципи та форми методичного супроводу самоосвіти педагогів в процесі атестації. *Молодий вчений*. 2024. № 2 (126). С. 22–29.

91. Кода С.В. Організація профільного навчання в умовах реформування освіти. *Педагогічні науки. Освітні інновації*. 2008. С. 125–132.

92. Козолуп М.С. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього учителя в контексті компетентнісного підходу. *Young Scientist*. 2019. № 1 (65). С. 369–371.

93. Коцун М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.

94. Коломієць Н. Особистісно-професійний розвиток педагога: поняття і зміст. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. Вип. 4. С. 72–79.

95. Коляда І. Сучасний вчитель історії та успішність навчально-виховного процесу (Теорія та методика навчання історії). *Історія в школі*. 2013. С. 22–27.

96. Комар Т.В. Інтегративно-цілісний підхід до формування професійної зрілості спеціаліста в системі «людина-людина». *Науковий часопис*

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. 2017. № 5. С. 198–204.

97. Кондратова Л.Г. Підготовка вчителя до організації проектної діяльності учнів основної школи в позаурочній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 287 с.

98. Кондратюк В.В. Зміст підготовки педагогічних кадрів до роботи в профільній школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2010. Вип. 12 (65). С. 54–57.*

99. Концепція профільного навчання у старшій школі. *Інформаційний збірник Міністерства освіти та науки України. К., 2003. № 24.*

100. Корець М.С. Профільне технологічне навчання у час реформування старшої школи. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього : матер. I Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30–31 березня 2017 р.). Київ, 2017. С. 50–53.*

101. Коростіль Л.А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. *Педагогічні науки. Освітні інновації. 2008. С. 138–146.*

102. Костікова І.І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2008. № 8. С. 79–83.*

103. Кремень В.Г., Топузов О.М., Ляшенко О.І., Мальований Ю.І., Засекіна Т.М. Профільна середня освіта: концептуальні засади для Нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2023. № 5 (2). С. 1–8. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201>*

104. Крива М., Пилипець С. Реалізація професійної самоосвіти вчителя початкових класів у сучасному освітньому інформаційно-комунікаційному просторі. *Молодь і ринок. 2018. № 10 (165). С. 62–67.*

105. Крутова Н. Формування мотивації професійного розвитку вчителів у сфері ІКТ. *Нова педагогічна думка. 2020. № 1. С. 33–36.*

106. Кубенко І.М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 1.

107. Курилів В.І. Методика викладання історії : навч. посіб. Харків ; Торонто : Ранок, 2008. 256 с.

108. Курок О.І. Роль та місце науково-дослідницької діяльності студентів в побудові загальної структури компетенції майбутніх вихователів фізичного виховання дошкільників. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08kaituf.pdf> (дата звернення: 15.07.2024).

109. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.

110. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. 410 с.

111. Кучерявець В.Г. Технологія портфоліо у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2012. № 2. С. 128–130.

112. Кушнір В., Кушнір Г., Рожкова Н. Інноваційність освіти як дидактичний принцип. *Рідна школа*. 2012. № 6. С. 3–8.

113. Лабудько С.П. Блог як засіб розвитку професійної компетентності вчителів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 6. С. 9–12.

114. Лебедик Л.В. Дидактичні принципи формування ІКТ-компетентностей майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 3. С. 215–219.

115. Левченко Ф.Г. Провідні принципи організації самоосвітньої діяльності вчителя до формування ключових компетентностей учнів. *Science, actual trends and perspectives of development*. С. 130–132. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727628/1/%D0%9B%D0%B5%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%A4.%D0%93._%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf (дата звернення: 12.06.2024).

116. Леонтян М.А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці. Педагогіка*. 2012. № 176. С. 73–75.
117. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
118. Литвинюк Л.В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 25 с.
119. Локшин В.С. Формування компетентнісної моделі майбутніх педагогів професійного навчання засобами психолого-педагогічного порт фоліо. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього* : матер. І Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30–31 березня 2017 р.), 2017. С. 249–257.
120. Лузан Л. Робота шкільного методичного об'єднання як засіб формування професійної компетентності вчителів української мови та літератури. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. С.
121. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник. Київ ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.
122. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В., Сігаєва Л.Є., Зінченко С.В., Баніт О.В., Дорошенко Н.І. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.
123. Магазинщикова І.П. Екологічна компетентність випускника як мета екологізації вищої лісотехнічної освіти. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2010. № 20. С. 337–345.
124. Мазур Н.П. Нова концепція профільного навчання у старшій школі та її вплив на підготовку майбутніх вчителів інформатики. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1. С. 139–148.
125. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2. С. 57–60.

126. Майстрюк І., Пономарьова Н. Використання інтернет-ресурсів у самоосвіті школярів в умовах дистанційного навчання. *Новий колегіум*. 2023. № 4. С. 47–53. DOI:10.30837/nc.2023.4.47
127. Малихін О. Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*. 2010. № 11. С. 21–27.
128. Мартинець Л.А. Методологічні підходи та принципи управління професійним розвитком учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія: Психологія. Педагогіка*. 2016. № 26. С. 77–82.
129. Мартинець Л.А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посіб. 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк, 2015. 102 с.
130. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. 2016. Вип. 11. С. 97–108.
131. Марченко В.С. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 26. С. 29–33.
132. Марченко І.А. Самоосвіта педагога як складова моделі розвитку ключових компетентностей учителів початкових класів у післядипломній освіті. URL: <http://surl.li/khesie> (дата звернення 02.09.2024).
133. Мельничук О.С. Словник іншомовних слів. Київ : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1995. 966 с.
134. Мисечко Є.М., Астахова Л.Є., Мисечко О.Є. Дидактичні принципи формування професійної компетентності вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 1999. № 3. С. 37–41.
135. Міляєва В.Р. Підходи до визначення поняття професійної компетентності в сучасній психологічній теорії. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2017. № 1. С. 1–10.
136. Міщенко І.Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 20 с.

137. Міщенко С. Зміст та структура професійної компетентності викладача коледжу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2016. № 55. С. 160–166.

138. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. 5-те вид., доп. і перероб. Київ, 2007. 656 с.

139. Мороз П.В. Формування компетентностей учнів основної школи у навчанні всесвітньої історії : метод. рекомендації до ресурсу. URL: http://undip.org.ua/upload/files/e_lib/Методичні_рекомендації_фрагмент.pdf.

(дата звернення: 21.10.2020)

140. Москалик Г., Шутов Д. Філософське пізнання соціокультурної природи самоосвіти. *Сучасні тенденції стійкого фінансово-економічного розвитку та механізми їх реалізації в глобальному вимірі* : монографія [за заг. ред. Т.М. Болгар]. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля. 2020. С. 210–217.

URL: https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Finance/2020/Monograph_2020.pdf (дата звернення: 29.11.2023)

141. Москалик Г.Ф. Профілізація середньої ланки школи: питання та відповіді Департамент освіти м. Кременчука, 2018. URL: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1959063087728827&id=1630249027276903&set=a.1630254353943037> (дата звернення: 01.11.2023)

142. Наход С.А. Методологічні підходи до розробки технології формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2014. № 2. С. 69–75.

143. Нечипоренко В.В. Використання методу проектів для навчання та виховання сучасної компетентної особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. № 28. С. 256–260.

144. Ничкало Н.Г., Гончаренко С.У., Радкевич В.О. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.

145. Нікулочкіна О.В. Принципи самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів. *Психолого-педагогічні науки*, 2016. № 2. С. 78–81.
146. Нова Українська Школа. URL: <https://mon.gov.ua/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 01.09.2024)
147. Олексенко С. Психологічні аспекти професійної компетентності: психологічна компетентність вчителя історії. *Modern scientific researches*. 2021. № 17. С. 66–73.
148. Олексюк О.Є. Теоретичні основи методу проектів як педагогічної технології. *Наукові праці. Педагогічні науки*. 2004. № 23. С. 51–55.
149. Омельченко В. Здоров'язберігаюча компетентність вчителя фізкультури. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2007. № 1. С. 7–11.
150. Онаць О.М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. 2006. 24 с.
151. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 23 с.
152. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
153. Оружа Л.В. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців з дизайну. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2011. Вип. 26. С. 119–122.
154. Осадчий В.В. Мережеві педагогічні співтовариства як засіб удосконалення професійної підготовки вчителів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010, № 4 (18). С. 60–67.
155. Освітні онлайн ресурси. URL: <https://tagan.licey.org.ua/osvitni-onlajn-resursi-12-27-52-22-04-2021/> (дата звернення: 01.09.2024).
156. Павлик Н.П. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Педагогічні науки*. 2019. № 86. С. 395–400.

157. Павлова Н.С. Професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики як основа підготовки до діяльності у закладах загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2019. № 67. Т. 2. С. 100–106. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.20>

158. Падалка О. Рефлексивний компонент у структурі пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2016. № 1 (16). С. 106–110.

159. Пазюк С.А. Вплив педагогічних інновацій на результативність діяльності педагога. 2015. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33691138.pdf>. (дата звернення: 24.10.2023).

160. Панасенко Е.А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 17 с.

161. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 274 с.

162. Пічугіна І.С. Сучасний стан застосування інформаційно-комунікаційних технологій для самоосвіти та саморозвитку особистості дорослих. *Інформаційні технології в освіт.*. 2015. № 24. С. 172–191.

163. Плотнікова М.А. Педагогічне моделювання як продуктивний метод організації процесу дистанційної освіти у вищих навчальних закладах. *Virtus*. 2019. № 30. С. 132–135.

164. Поденко А.В. Організаторські здібності як ресурс копінг-поведінки майбутніх вчителів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. 2017. № 55. С. 203–210.

165. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.

166. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний*

підхід у сучасній освіті. *Світовий підхід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2004. С. 66–72.

167. Почуєва О.О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. Розвиток професійної компетентності менеджерів освіти: теоретико-методичні засади: матер. Всеукр. інтернет-конф., 2012. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf (дата звернення: 24.04.2023).

168. Пригодій М. Використання компетентнісного підходу при підготовці майбутніх вчителів до профільного навчання учнів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 3. С. 167–173.

169. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 242018 від 14 січня 2004 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.05.2023).

170. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року. 2013. URL: <https://osvita.ua/legislation/other/37302/> (дата звернення: 03.06.2023).

171. Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї). Наказ Міністерства освіти і науки України № 1451 від 10.10.2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/670/7d8/e85/6707d8e859464499201950.pdf> (дата звернення: 24.04.2024).

172. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1456 від 21.10.13 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1456729-13#Text> (дата звернення: 14.04.2024).

173. Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Каб. Мін. України. Постанова. 2017. URL:

<https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjereCjiIPkAhVnw4sKHXPLCH0QFjABegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Ffumo.edu.ua%2Fproekti-normativno-pravovikh-dokumentivughaluziosviti%3Fn%3D5%26h%3D86cdfd852283f0e511&usg=AOvVaw05MIUSUx4hElwZ-2kJQVzU>. (дата звернення: 24.10.2023)

174. Прокопчук В. Методична компетентність вчителя історії та правознавства як складова професійної компетентності. *Педагогічний часопис Волині*, 2017. № 2. С. 95–102.

175. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. [для вчителів] / автори-упоряд.: В.Є. Берека, А.В. Галас. Харків : Ранок, 2018. 496 с.

176. Професійна освіта: андрагогічний підхід : монографія / За ред.: О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид. О.О. Євенок, 2018. 452 с.

177. Професійний портрет вчителя історії ХХІ ст. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. 2012. URL: <http://www.iio.npu.edu.ua/component/content/article/4242-uncategorised/439-seminar-profesijj-portret-vchitelja-istorii-hhi-st> (дата звернення: 24.02.2022)

178. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології : матеріали III-ої Всеукраїнської Інтернет-конференції (м. Київ, 18 квітня 2018 р.). У 2-х ч.: Ч. 1. / наук. упоряд.: В.В. Сидоренко, Я.Л. Швень. Київ : Агроосвіта, 2018. 286 с.

179. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений. Наказом МОН № 1225 від 29.08.2024 р. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 12.12.2023).

180. Професійний стандарт «Вчителя закладу загальної середньої освіти». Затверджено Міністерством освіти і науки України від 29.08.2024 р. URL: https://docs.google.com/viewer?docex=1&url=https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 10.09.2024).

181. Пушкар Т. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А.С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. № 11. С. 273–278.

182. Рабець К.В. Компетентність вчителя як запорука компетентності учня *Педагогічні науки. Освітні інновації*. 2008. С. 227–236.

183. Раковець О., Раковець С. Компетентність педагога як основа його професійної майстерності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021. № 1 (105). С. 50–60.

184. Ратушинська А. Неперервна самоосвіта як необхідна умова особистісного та професійного розвитку вчителів початкових класів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. № 1. С.30–37.

185. Рацул А. Зміст професійної компетентності вчителя. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 88. С. 32–38.

186. Ренькас Б.М. Місце та роль профільного навчання в розвитку сучасних загальноосвітніх шкіл. *Вісник Житомирського державного університету*. 2010. № 49. С. 118–122.

187. Реформа профільної освіти. Концептуальні засади (Проект обговорення). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/04/08/Reforma.profilnoyi.osvity-Kontseptualni.zasady.08.04.2024.pdf> (дата звернення: 24.09.2024).

188. Реформа профільної середньої освіти: МОН затвердило концептуальні засади. НУШ. URL: <https://nus.org.ua/news/reforma-profilnoyi-serednoyi-osvity-mon-zatverdylo-kontseptualni-zasady/> (дата звернення: 24.09.2024).

189. Рой С.Д. Самоосвітня компетентність майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу, її сутність та структура. *Наука і освіта*. 2015. № 8. С. 125–129.

190. Романенко Є.С. Дослідження поняття «професійна компетентність» поліцейських різних підрозділів. *Особистість, суспільство, закон*. 2020. С. 287–291.

191. Романенко Р., Малишев В., Липова Л. та ін. Профільне навчання: теорія і практика, досвід, проблеми, перспективи. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/362> (дата звернення: 12.09.2023).
192. Романовський О.Г. Самовдосконалення та самоосвіта як показники рівня професіоналізму. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2010. Вип. 26 (30). С. 11–19.
193. Романюк І.М., Костюк Д.А. Упровадження інноваційних технологій у процесі викладання історії і права в середніх загальноосвітніх школах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методика навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. № 34. С. 109–112.
194. Рубахіна Н. Досвід, проблеми та перспективи профільного навчання URL: https://doslidniks.at.ua/blog/rubakhina_n_s_dosvid_problemi_ta_perspektivi_profilnogo_navchannja/2014-01-05-13. (дата звернення: 24.10.2022)
195. Рудаківська О.Й. Сутність профільного навчання в старшій школі URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/almanax/43.pdf>. (дата звернення: 18.10.2022)
196. Сагач О. Мотивація як складова професійного розвитку майбутнього вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 27. С. 105–110.
197. Самодрин А.П. Принцип профільного навчання. *Психолого-педагогічний супровід профілізації освіти: теорія і практика* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 10-11 грудня 2008 р.). Полтава, 2008. С. 39–44.
198. Самойленко Н.Б. Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проектів у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 22 с.
199. Саюк В.І. Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 3 (71). С. 57–61.
200. Семчук С.І., Гаврилюк С.М., Бутенко О.Г. Методологічні підходи формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців

дошкільної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 4. С. 24–41.

201. Сергієнко Н.Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/24.pdf (дата звернення: 12.10.2024).

202. Сивцева А.С. Определение содержания понятия «педагогические условия» методом контент-анализа. *Вісник Житомирського державного університету*. 2014. № 4. С. 139–143.

203. Сидоренко В. Науково-методичний супровід професіогенезу педагогічних працівників: інноваційні напрями, функції, акметехнології. С. 1–20. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/2_2016/%D0%A1%D0%98%D0%94%D0%9E%D0%A0%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E.pdf (дата звернення: 12.09.2024).

204. Сидоренко В. Професійна компетентність як критерій професійного становлення майбутнього педагога. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2009. № 1. С. 178–183.

205. Сидоренко В.В. Професійний розвиток фахівців в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти : електронний навч. курс. Біла Церква : БІНПО, 2023. 135 с.

206. Сидорчук Н.Г. Про співвідношення між поняттями «самоосвіта» та «самостійна робота». *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя*. 2002. № 4. С. 139–141.

207. Сидорчук Н.Г. Самоосвіта як форма організації навчання у системі освіти дорослих. *Андрагогічний вісник*. 2014. Вип. 5. С. 179–183.

208. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2006. № 2. С. 127–131.

209. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підруч. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

210. Сікора Я.Б. Зміст та структура поняття професійна компетентність вчителя інформатики. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2008. С. 148–156.

211. Сікора Я.Б. Професійна компетентність вчителя інформатики як об'єкт педагогічного аналізу. *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : матер. Всеукр. методол. семінару з міжнар. участю, 2007. С. 200–207.

212. Сікора Я.Б. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. № 47. С. 171–175.

213. Скворцова С.О. Професійна компетентність учителя: зміст поняття. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/2_2010/28.pdf (дата звернення: 12.09.2024).

214. Скорик Т.В. Особливості формування професійної компетентності сучасного вчителя. URL: <http://surl.li/cmmkky> (дата звернення: 22.09.2024).

215. Словник іншомовних слів / уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

216. Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm. (дата зернення: 24.10.2022)

217. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. Київ : ЕкоОб, 2004. 304 с.

218. Старша профільна школа: кроки до становлення: метод. рекомендації / За ред. А. Сеїтосманов, О. Фасоля, В. Мархлевські. Київ, 2019. 52 с.

219. Султанова Л. Обґрунтування вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. № 17. С. 169–174.

220. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології : навч. посіб. / уклад.: Г.Г. Швачич, Л.М Петречук, Ю.С. Іващенко та ін. Дніпро : НМетАУ, 2017. 230 с.

221. Сущенко Л.О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.

222. Сяоя Л. Педагогічне обґрунтування структури креативної компетентності майбутніх фахівців декоративно-ужиткового мистецтва. *Фізико-математична освіта*. 2020. № 4 (26). С. 61–66.

223. Тадеєва Т.В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивації. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2012. № 3. С. 213–221.

224. Таранець А.В. Професійна компетентність учителя закладу загальної середньої освіти як наукова проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.5>

225. Твердохліб С.С. Ціннісно-мотиваційний компонент у контексті формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 161. С. 223–227.

226. Тернопільська В.І. Моделювання процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 25. С. 16–22.

227. Тернопільська В.І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*, 2012. Т. 2. №. 9. С. 208–213.

228. Тинкалюк О. Дефініції понять «компетентність» і «компетенції» у педагогічній науці. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 2006. № 9. С. 235–242.

229. Ткаченко В.М., Черевань Є.О. Професійна компетентність вчителя фізики як особистісний ступінь сформованості його компетенції. *Фізико-математична освіта*, 2017. № 3. С. 160–165.

230. Ткачук Н.М. Структура професійної готовності вчителя профільної школи: теоретичний аспект. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництва*. 2015. № 19. С. 241–245.

231. Токарська О. Розвиток професійної компетентності вчителя інформатики основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки. Житомир, 2021. 329 с.

232. Топол В. Де навчатись вчителям: добірка можливостей (Частина 2). URL: <https://nus.org.ua/articles/de-navchatys-vchytelyam-chastyna-2/> (дата звернення: 12.09.2024).

233. Тракалюк О.Л. Розвиток фахової компетентності посадових осіб кадрових органів Збройних Сил України у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 364 с.

234. Тур О.М. Самоосвіта як складник професійного саморозвитку викладача вищої школи. С. 230–232. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PoltNTU/11855/1/%2B74-%D1%82%D0%B0%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84.%20%D0%A2.2-231-233.pdf> (дата звернення: 12.09.2024).

235. Туріщева Л.В., Мушинський В.П. Психологія управління. Психологічний портрет учителя. Харків : Основа, 2005. 160 с.

236. Тютюник О. Організаційно-методичні умови підготовки педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками. *Тенденції розвитку вищої освіти й педагогічні науки*. 2023. С. 45–49.

237. Усик Е.Ю. *Глоссарий современного образования*. Харьков : НУА, 2014. 532 с.

238. Федоренко О.Г. Сутність і структура самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя технологій. *Вісник ХДАК*. 2014. № 43. С. 276–281.

239. Філончук З.В. Підготовка вчителів географії до професійної діяльності в умовах профільної школи. *Педагогічний альманах*. 2013. № 20. С. 168–175.

240. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

241. Фрицюк В.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.

242. Ходанич Л.П. Проблемний характер педагогічної діяльності в світлі профільної освіти. URL: <http://zakinppo.org.ua/postati/113-kafedra-pedagogiki-psihologiyi-ta-teoriyi-upravlinn/publikatsiyi-hodanich-lp/139-problemnij-harakter-pedagogichnoyi-dijalnosti-v-svitli-profilnoyi-osviti>. (дата звернення: 12.08.2022).

243. Хоржевська І. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наукові праці. Державне управління*. 2013. Т. 214, № 202. С. 110–113.

244. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

245. Ціпан Т.С. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 3. С. 174–181.

246. Чаплак М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів. URL http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm (дата звернення: 12.08.2024).

247. Чеботарьова І.О. Етимологія поняття компетентність в англomовних джерелах. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2015. Вип. 38. С. 278–291.

248. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. № 1. С. 103–107.

249. Чернишова Є.Р., Гузій Н.В., Ляхоцький В.П. [та ін.]. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

250. Чернуха О.В. Професійне зростання психологічні особливості та саморозвиток педагога. *Педагогічна культура викладача вищої школи* : матер. XLVI навч.-метод. конф. (м. Харків, 21 листопада 2012 р.). Харків, 2012. С. 231–233.

251. Черноус В.П. Сутність поняття «професійно-педагогічна компетентність» майбутнього вчителя початкової школи. С. 179–182. URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v33/42.pdf> (дата звернення: 12.08.2024).
252. Чубук Р.В. Професійна підготовка соціальних працівників з використанням методу проєктів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. № 1. С. 181–185.
253. Чумак М.М. Сучасні комп'ютерні технології навчання як засіб досягнення якісної освіти у процесі підготовки педагогічних кадрів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 13. С. 136–142.
254. Чухан І. Розвиток професійної компетентності вчителя. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1 (57). С. 89–94.
255. Шарко В.Д. Завдання вчителя в умовах переходу школи на профільне навчання. *Особливості навчання учнів природничо-математичних дисциплін у профільній школі* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 2010. С. 20–22.
256. Шиманська А.С. Стимулювання професійної діяльності вчителя у роботі керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Інноваційний менеджмент у закладах освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 2017. № 2. С. 257–262.
257. Ших Н.В. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій як один з основних засобів побудови інформаційного суспільства. *Педагогічні науки. Освітні інновації*. 2008. С. 330–338.
258. Шмоніна Т.А., Глухов І.Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2011. Т. 1. № 59. С. 65–69.
259. Шовкун Л.М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності у викладачів-аграрників. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010. № 42. С. 224–229.
260. Шпичак І. Мотивація професійного зростання педагогів в умовах Нової української школи. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 3. С. 100–104.

261. Шутов Д. Готовність вчителя історії профільної школи до самоосвітньої діяльності. *Religion, Religiosity, Philosophy and the Humanities in the Modern Information Space: National and International Aspects*: materials of the XXI International scientific and practical conference (December 14–15, 2020), № 11. С. 44–49.

262. Шутов Д. Застосування художніх творів на уроках історії як засіб формування компетенції вчителя історії. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 3. С. 81–85. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3\(186\)-81-85](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3(186)-81-85)

263. Шутов Д. Інклюзивна компетентність як мета професійного саморозвитку вчителя середньої школи. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища та формування інклюзивної компетентності в сучасній школі* : матеріали III Міжнар. науково-практ. конф. (м. Кременчук, 21 квітня 2021 р.). Кременчук, 2021. С. 37.

264. Шутов Д. Професійна компетентність вчителя історії профільної школи як суб'єкта освітнього процесу. *Наукові праці МАУП. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 2 (53). С. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2022.2.8>

265. Шутов Д. Структура та складові професійної компетентності вчителя історії профільної школи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. № 4. С. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.20998/%25x>

266. Шутов Д. Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи з опорою на самоосвіту. *Virtus*. 2020. № 49. С. 199–207. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal49.pdf>

267. Шутов Д.О. «Потенційний» вчитель як елемент системи освітнього простору. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища* : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 23–24 листопада 2017 р.). Кременчук, 2017. № 1. С. 43–44.

268. Шутов Д.О. Адаптація молодого вчителя у педагогічному колективі як основний рушій його професійного становлення. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матеріали I Всеукр.

наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 18 березня 2016 р.). Кременчук, 2016. № 1. С. 22–25.

269. Шутов Д.О. Ведення блогу як засіб для професійного зростання вчителя. *Актуальні проблеми і перспективи інноваційного розвитку економіки та техніки в умовах інтеграції України в Європейський науково-виробничий простір* : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Кременчук, 14 січня 2019 р.). Кременчук, 2019. С. 100–102.

270. Шутов Д.О. Діяльність вчителя історії профільної школи як суб'єкта освітніх процесів в контексті ідей толерантності та гуманізму – актуальних принципів сучасного цифрового суспільства. *Публічне управління в системі координат: демократія, децентралізація, місцеве самоврядування* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мелітополь, 18 жовтня 2019 р.). Мелітополь, 2019. С. 99–102.

271. Шутов Д.О. Метод проектів як елемент прояву особистісно-орієнтованого навчання. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 24 лютого 2017 р.). Кременчук, 2017. № 3. С. 17–20.

272. Шутов Д.О. Проблема мотивації учнів з девіантною поведінкою на уроках історії. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 3. С. 56–59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2016_3_17

273. Шутов Д.О. Проблеми адаптації молодого вчителя до професійної діяльності. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 02 березня 2018 р.). Кременчук, 2018. № 3. С. 155–160.

274. Шутов Д.О. Професійна компетентність вчителя історії профільної школи як суб'єкта освітнього процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 66. С. 119–126. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.24>

275. Шутов Д.О. Розвиток професійної компетентності вчителя в умовах реформи НУШ. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного*

середовища для досягнення цілей сталого розвитку в умовах невизначеності : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 19 квітня 2023 р.). Кременчук, 2023. С. 59–60.

276. Шутов Д.О. Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи: метод. рекомендації. Кременчук: КрНУ імені Михайла Остроградського, 2020. 80 с.

277. Шутов Д.О. Самоосвіта як елемент розвитку громадянської компетентності молодого вчителя. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища та реалізації ідей нової української школи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 15–16 березня 2019 р.). Кременчук, 2019. № 2. С. 157.

278. Шутов Д.О. Фактори зростання педагогічної компетентності молодого вчителя як загальнопрофесійна проблема. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 15 березня 2019 р.). Кременчук, 2019. № 4. С. 93–96.

279. Шутов Д.О., Лебідь О.В. Самоосвіта як наукова категорія: філософський, психологічний та соціологічний контексти. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences: proceeding II Internat. Scien. and Pract. Conf. (Cambridge, UK, October 29, 2021). Cambridge, United Kingdom «P.C. Publishing House»; Vinnytsia, Ukraine «Yevropeiska naukova platforma»*, 2021. Vol. 2. pp. 72–73.

280. Шутов Д.О., Москалик Г.Ф. Девіантна поведінка – психолого-педагогічна проблема. *Проблеми та перспективи розвитку регіональної економіки* : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. аспірантів, молодих учених та науковців (м. Кременчук, 21 квітня 2016 р.). Кременчук, 2016. № 11. С. 71.

281. Що ж таке профільна освіта? URL: <https://proforientator.com.ua/ua/vopros-otvet-o-proforientacii/shho-zh-take-prof%D1%96lna-osv%D1%96ta.html> (дата звернення: 12.10.2024).

282. Ягупов В. В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 6(70). С. 207–219.

283. Як запровадити профільну освіту не «для галочки», а для учнів. НУШ. URL: <https://nus.org.ua/view/yak-zaprovadyty-profilnu-osvitu-ne-dlya-galochky-a-dlya-uchniv/> (дата звернення: 12.10.2024).

284. Ячменик М.М. Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до застосування засобів медіаосвіти у професійній діяльності: методологічні підходи. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № 3. С. 143–151.

285. Яценко Ю. Аналіз існуючих підходів щодо визначення понять «компетентність» і «компетенція» в освіті. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121 (2). С. 319–325.

286. Cambridge dictionary. Competence. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competence> (дата звернення: 12.10.2024).

287. CEDEFOP. URL: https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary?fbclid=IwAR3uenKr7e8PyXgJ9tj71Bm06WKK_OsQpFVYCFxzYDYFH7RpaUU-RNjoR94 (дата звернення: 01.10.2024).

288. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – OECD (Draft). URL: <http://www.deseco.admin.ch/>. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/889-19> з екрану. (дата звернення: 24.10.2023)

289. Gadamer H.-G. Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, 2011. Vol. 35. No. 4. Pp. 529–538.

290. Hager, P., Gonczi, A. What is competence? *Medical Teacher*, 1996. Vol. 18. No. 1.

291. Halushchak V.V. Formation of professional competence of higher school students as an important condition for the functioning of the innovative educational

system. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 83. С. 141–145. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.23>

292. Kwasnica R. Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. /w:/ *Studia Pedagogiczne*, LXI. «Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli» // pod. red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego. Warszawa, PAN, 1995. S.9-43

293. Macquarie Concise Dictionary, Seventh Edition Paperback, 2017. 1456 p.

294. Mcauliffe M. Does pedagogy still rule? 19th Annual Conference of Australasian Association for Engineer Education. 2008. URL: https://www.researchgate.net/publication/27478065_Does_pedagogy_still_rule. (дата звернення: 24.10.20227)

295. Mohd Fauzi Bin Ali, Abdul Razaq Ahmad, Ahmad Ali Seman. Teachers' Competencies in Teaching and Learning History. *Open Journal of Social Sciences*. 2017. Vol. 5. No. 8. DOI: 10.4236/jss.2017.58018

296. Shutov D., Anosova A., Krychivska O., Vorona A., Solodka L. Implementation of self-education principles as a background of quality professional education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2022. No. 13 (3). Pp. 146–158. DOI: 10.47750/jett.2022.13.03.015 URL: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/79598/146-158_JETT1303015%2B%2BID%2B%2B868.pdf?sequence=1&isAllowed=y

297. Stevenson, A., Waite, M. (Eds.). *Concise Oxford English Dictionary*, Twelfth Edition, 2011. Oxford Un. Press. 1728 p.

298. Szutow D. Важливість організаційно-педагогічних умов як фундаменту розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki. Seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*. 2020. № 5. С. 193–207. URL: <https://open.icm.edu.pl/server/api/core/bitstreams/926cdd64-6bc1-4953-960c-a5f6c7df68a0/content>

299. Zhurba V., Dragan O. Professional competence as a factor of professional skills development of future specialists. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/29534/1/%D0%96%D1%83%D1%80%D0%B1%D0%B0%2C%20%D0%94%D1%80%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BD.pdf>

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика для діагностики рівня професійної мотивації вчителів (А. Реан і В. Якунін в авторській модифікації)

Інструкція до тесту. Оцініть за 5-бальною системою наведені мотиви професійної діяльності за значимістю для Вас: 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальної.

Питання тесту.

1. Я прагну розвиватись професійно, тому що мені подобається бути вчителем.
2. Я розвиваюсь професійно, щоб забезпечити успішність власного кар'єрного зростання.
3. Хочу мати рівень професійної компетентності, який тотожний найвищим педагогічним званням.
4. Я розвиваюсь професійно, щоб відповідати вимогам часу в професії.
5. Я хочу повною мірою реалізовувати та розвивати в професії наявні у мене здібності.
6. Я прагну розвиватись професійно, щоб не відставати від колег.
7. Я розвиваюсь професійно, щоб відчувати себе непересічною особистістю у вчительському середовищі та взагалі, у суспільстві, але щоб відповідати цьому треба мати знання як цього досягати.
8. Я розвиваюсь професійно тому що хочу бути в числі кращих вчителів історії.
9. Я розвиваюсь професійно тому що хочу, щоб моя школа стала кращою в місті.
10. Я розвиваюсь професійно, щоб мати можливість заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми в усіх сферах життя.
11. Тому що отримані знання з професійного саморозвитку та практичні вміння їх використання дозволять мені досягти височин в професії.
12. Я розвиваюсь професійно тому що необхідно працювати за фахом, щоб у оточуючих не змінилася думка про мене.
13. Я розвиваюсь професійно, щоб уникнути осуду за погані результати роботи.
14. Хочу бути авторитетом в колективі колег.
15. Не хочу опинитися серед некомпетентних вчителів історії.
16. Тому що від професійних успіхів залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості.
17. Подобається процес отримання вмінь та навичок в професії.
18. Ставши вчителем історії, вимушений розвиватись професійно, щоб «захищати» диплом.

19. Я розвиваюсь професійно, щоб бути постійно готовим до змін від освітніх нововведень та змін, які торкаються викладання історії.

20. Успішно розвиватися в професії, використовуючи теоретичні знання з розвитку професійної компетентності.

21. Щоб оволодіти глибокими і міцними професійними знаннями та вміннями.

22. Тому що в майбутньому думаю зайнятися науково-дослідницькою діяльністю і знання з теорії професійного зростання мені знадобляться.

23. Вважаю, що будь-які знання знадобляться в професії.

24. Тому що хочу принести більше користі суспільству.

25. Стати висококваліфікованим фахівцем із широким світоглядом.

26. Щоб дізнаватися нове.

27. Щоб дати відповіді на сучасні проблеми професійного зростання.

28. Мати добру репутацію серед колег і керівництва.

29. Домогтися схвалення родини та оточуючих.

30. Я розвиваюсь професійно заради здійснення своєї мрії.

31. Тому що знання надають мені впевненість в собі.

32. Тому що від успіхів в професії залежить моє майбутнє.

33. Хочу отримувати професійні відзнаки, щоб мати перевагу перед іншими вчителями історії.

Ключ до тесту й обробка результатів тесту.

Шкала 4. Професійні мотиви: 1, 2, 4, 5, 25.

Шкала 5. Мотиви творчої самореалізації: 3, 17, 26, 27.

Шкала 6. Навчально-пізнавальні мотиви: 17, 19, 20, 21, 22, 23.

**Методика «Вивчення задоволеності вчителя своєю професією та роботою»
М. Журіна та Є. Ільїна [235]**

Інструкція. Просимо Вас ознайомитися з анкетною (опитувальником) і відповісти на запитання. Виберіть один із варіантів відповіді («так», «не знаю», «ні»), що відповідає вашій думці, й поставте під ним знак «+».

Опитувальник

№	Чи задоволені Ви...	Так	Не знаю	Ні
	вашою професією			
	досягнутими результатами			
	взаєминами з адміністрацією школи			
	взаєминами з колегами			
	взаєминами з учнями			
	взаєминами з батьками учнів			
	ставленням учнів до Вашого предмета			
	ставленням до Вашого предмета педагогічного колективу			
	ставленням батьків учнів до Вашого предмета			
	своєю професійною підготовкою загалом			
	своєю методичною підготовкою			
	своєю теоретичною підготовкою			
	своєю організаційною підготовкою			
	навчальною програмою			
	матеріальною базою школи			
	місцем роботи			
	заробітною платнею			

Обробка результатів. За відповідь «так» нараховується 1 бал, «не знаю» – 0 балів, «ні» – 1 бал. Потім усі бали додаються з урахуванням їхнього знаку.

Висновки. Ступінь задоволеності роботою (за всіма 17 позиціями) оцінюється як високий, якщо обстежуваний набирає 11 балів і вище, середній — якщо набирає від 6 до 10 балів, низький – від 1 до 5 балів.

Вимоги до змісту проекту та критерії його оцінювання

Вимоги до змісту навчального проекту

Проект – це «5 П» – проблема – планування (проектування) – пошук – продукт – презентація

1. Робота над проектом спрямована на розв’язання конкретної, соціально значущої, дослідницької, інформаційної, практичної проблеми.

2. Планування дій із розв’язання проблеми – виконання роботи починається з проектування самого проекту.

3. Дослідницька робота – обов’язкова умова кожного проекту. Відмінні риси проектної роботи – пошук інформації з різних джерел.

4. Результат роботи над проектом є – продукт.

5. Подання продукту – презентація продукту й захист самого проекту.

Презентації навчальних проектів можуть бути проведені у вигляді: демонстрації продукту, виконаного на основі інформаційних технологій; ілюстрованого зіставлення фактів, документів, подій, епох, цивілізацій; наукової доповіді; подорожі; екскурсії тощо.

Оцінка проекту

Етап	Критерії оцінки, максимальна кількість балів	Самооцінка	Викладач	Консультант
Оцінка роботи	складність теми та глибина розуміння питання (10 балів)			
	повнота висвітлення (10 балів)			
	логічність викладення (15 балів)			
	рівень самостійності (10 балів)			
	оформлення текстової інформації, естетичність (5 балів)			
Оцінка захисту	якість доповіді: композиція, повнота подання роботи, підходів, результатів; аргументованість і переконаність (15 балів)			
	представлення проекту: культура мовлення, манера, використання наочних засобів, почуття часу, імпровізаційний початок, тримання уваги аудиторії (15 балів)			
	відповіді на питання: повнота, аргументованість, переконаність (20 балів)			

«Методика визначення рівня рефлексивності» А. Карпова

Інструкція. Шановний колего, Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей напроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну Вашого варіанту відповіді:

- 1 - абсолютно не правильно;
- 2 - не правильно;
- 3 - скоріше не правильно;
- 4 - не знаю;
- 5 - скоріше правильно;
- 6 - правильно;
- 7 - цілком правильно.

Довго над відповідями не замислюйтесь. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у даному випадку бути не може. Найперша відповідь, що спала Вам на думку, і є правильною. Відповіді на питання занесіть у форму.

№ питання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Відповідь														
№ питання	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
Відповідь														

Питання.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її зміст із ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спала на думку.

3. Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можуть відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.

6. Розпочинаючи розгляд важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь не задоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав плану.

12. Я надаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення стосовно дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумав, я покручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою прийшла в голову думкою.
17. Іноді я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу, розпочинаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
21. Я стикаюся з конфліктами через те, що часом не можу передбачити, якої поведінки від мене очікують ті, хто поруч.
22. Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з ним діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки й почуття викликають у інших людях мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.
25. Розв'язуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка.

З цих 27 тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25).

Решта 12 – зворотні твердження, значення по яких необхідно інвертувати:

Поставлений бал	7	6	5	4	3	2	1
Інверсований бал	1	2	3	4	5	6	7

Знайдіть суму проставлених балів за питаннями №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, і додайте суму інверсованих балів.

**Методика «Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії»
(О. Рукавишнікова)**

Методика має структуру особистісного опитувальника, складається з 34 питань, на які потрібно дати відповідь «так» або «ні». Відповіді «так» у бланку позначено знаком «+», а «ні» – знаком «-».

Інструкція. З метою більш глибокого пізнання себе Вам пропонується відповісти на ряд питань. Відповідаючи на них, позначайте в реєстраційному бланку свою згоду знаком «+», а незгода – знаком «-».

Текст методики.

1. Чи таплялись із Вами випадки, коли аналіз Вашого вчинку примиряв Вас з Вашими близькими?
2. Чи змінювалися Ваші духовні цінності після того, як Ви, проаналізували свої недоліки і вирішили змінити їх?
3. Чи часто Ви вдаєтеся до аналізу своєї поведінки в конфліктних ситуаціях?
4. Чи часто буває так, що Ваша поведінка в конфліктній ситуації залежить від Вашого емоційного стану?
5. Чи ставите Ви себе у своїй уяві на місце будь-якої незнайомої Вам людини-невдахи?
6. Чи аналізуєте Ви причини своїх невдач?
7. Чи довго Ви згадуєте зустріч з людиною-невдахою?
8. Чи намагаєтеся Ви аналізувати свою поведінку, якщо у Вас довгий час не виникало проблемних ситуацій?
9. Як Ви вважаєте, це пов'язано з особистісної потребою розібратися в собі?
10. Ви аналізуєте свою поведінку, щоб порівняти себе з іншими?
11. Чи траплялись з Вами випадки, коли аналіз ситуації приводив до зміни рішень, прийнятих Вами раніше, зміни Вашої точки зору або переоцінки самого (самої) себе?
12. Чи часто Ви усвідомлюєте причини власних вчинків?
13. Чи часто Ви аналізуєте поведінку людей, які поруч з Вами, уникаючи аналізувати свою?
14. Чи намагаєтеся Ви виявити для себе причини своєї поведінки?
15. Чи вважаєте Ви однозначним і беззаперечним для себе думку людини, авторитетної в цікавій для Вас проблемі?
16. Чи намагаєтеся Ви аналізувати думки авторитетних людей?
17. Чи піддаєте Ви критичному аналізу позицію авторитетної людини, групи?
18. Чи протиставляє Ви думці авторитетної людини свої добре обдумані аргументи «проти»?

19. Чи збігається, як правило, Ваша точка зору на якусь проблему з думкою авторитетної людини в цій галузі?
20. Чи намагаєтеся Ви знайти причину яких-небудь неподоланих життєвих суперечностей, які стосуються Вас?
21. Чи буває так, що людські цінності, прийняті в суспільстві, Ви піддаєте критичному аналізу?
22. Чи часто громадська думка здатна диктувати Вам певний образ думок?
23. Чи вважаєте Ви, що вміння аналізувати Вами свою власну поведінку завжди зумовлює прийняття єдиного правильного рішення?
24. Чи намагаєтеся Ви аналізувати свою або чужу поведінку, якщо розумієте, що це може призвести до появи негативних емоцій, неприємних для Вас?
25. Чи замислюєтеся Ви про поведінку сторонніх Вам людей, порівнюючи їх із собою?
26. Чи пробуєте Ви зайняти позицію сторонньої Вам людини в конфліктній ситуації, намагаючись зіставити її з власною?
27. Чи вели Ви коли-небудь щоденники, куди записували свої думки, переживання?
28. Аналізуючи свої невдачі, чи схиляєтеся Ви до оцінки своєї поведінки?
29. Чи часто, аналізуючи свої невдачі, Ви більшою мірою доходите висновку, що винен безлад у соціальному житті?
30. Чи властива аналізу Вашої поведінки більшою мірою емоційна оцінка?
31. Чи присутня в аналізі власної поведінки більшою мірою чітка словесна логіка?
32. Чи часто суспільство здатне нав'язати Вам певну манеру поведінки?
33. Чи вважаєте Ви обов'язковим для себе дотримуватися всіх рекомендацій моди, певного стилю одягу і т.п.?
34. Чи часто буває так, що, проаналізувавши свою поведінку, Ви змінюєте свій стиль спілкування з людьми?

Обробка результатів Бланк відповідей анкети «Рівень сформованості педагогічної рефлексії»

1.		6.		11.		16.		21.		26.		31.	
2.		7.		12.		17.		22.		27.		32.	
3.		8.		13.		18.		23.		28.		33.	
4.		9.		14.		19.		24.		29.		34.	
5.		10.		15.		20.		25.		30.			

Сума Ваш рівень сформованості педагогічної рефлексії.
.....

Для визначення рівня розвитку педагогічної рефлексії необхідно зіставити результати, отримані в ході проведення методики, з ключем для її обробки. За

кожну відповідь, що збігається з ключем, випробуваний отримує 1 бал, яка не збігається – 0 балів. Отримані бали сумуються.

Ключ

1.	+	6.	+	11.	+	16.	+	21.	+	26.	+	31.	+
2.	+	7.	+	12.	+	17.	+	22.	–	27.	+	32.	–
3.	+	8.	+	13.	–	18.	+	23.	+	28.	+	33.	–
4.	–	9.	+	14.	+	19.	–	24.	+	29.	–	34.	+
5.	+	10.	–	15.	–	20.	+	25.	+	30.	–		

0–11 балів – низький рівень розвитку педагогічної рефлексії;
 12–22 бали – середній рівень розвитку педагогічної рефлексії;
 23–34 бали – високий рівень розвитку педагогічної рефлексії.

Анкета для вчителів

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Заклад освіти _____

Стаж роботи _____

Курси _____

Атестація, нагороди _____

1. Наявність методичного кабінету чи методичного куточка _____

2. Ваша оцінка забезпечення методичного кабінету (куточка) науковою літературою (відповідно до рівня зазначте вказаний бал):

- оптимальний рівень — 4 бали;
- достатній рівень — 3 бали;
- задовільний рівень — 2 бали;
- критичний рівень — від 0 до 1 балу.

3. Чи врахували Ваші потреби в підвищенні рівня науково-теоретичної та психологічної підготовки? Якщо так, то в якій формі відбувається вивчення Ваших потреб?

- бесіди;
- анкетування;
- складання алгоритму;
- свій варіант _____

4. Що і якою мірою впливає на якість Вашої методичної роботи? Оцініть рівень впливу: (П (повністю) – 4 бали; Ч (частково) – 2 бали; В (відсутній) – 0 балів):

курсова підготовка; шкільне методичне об'єднання; міське МО; методична рада школи; творча група вчителів школи; діяльність заступника директора школи; діяльність методистів НМЦ; діяльність психологів району; вивчення досвіду роботи своїх колег; самоосвіта; інше (вказати)

5. Які з названих питань потребують удосконалення стосовно підвищення якості методичної роботи в школі?

- 1) знання дидактики та методики навчальних предметів;
- 2) опанування нових прогресивних методів викладання; знання психології;
- 3) практичне володіння методикою викладання навчальних предметів;
- 4) знання норм оцінювання із предметів;
- 5) обізнаність із реальними результатами педагогічного процесу в школі;
- 6) знання рівня педагогічної майстерності вчителів;
- 7) керівництво самоосвітою вчителя;
- 8) вивчення і впровадження у практику школи досягнень педагогічної науки та передового досвіду;
- 9) написання наукових праць, методичних розробок і подання їх до друку в періодичній педагогічній пресі.

6. Якою мірою, на Вашу думку, впливає методична робота на розвиток творчої активності педагогів закладу?

Відповідно до рівня зазначте вказані бали:

П (повністю) – 4 бали;

Ч (частково) – 2 бали;

В (зовсім не впливає) – 0 балів.

7. Найважливіші, на Ваш погляд, результати методичної роботи для Вашої школи:

А) розвиток особистості вчителя;

Б) розвиток професійних якостей;

В) розвиток сучасного стилю педагогічного мислення;

Г) розвиток потреби в педагогічній творчості;

Д) розвиток потреби у виданні власних наукових надбань;

Є) збагачення професійних знань;

Ж) динаміка успішності учнів.

8. Який, на Ваш погляд, рівень апробації та впровадження в навчально-виховний процес інноваційно-освітніх технологій? Відповідно до рівня зазначте вказаний бал:

А) оптимальний рівень – 4 бали;

Б) достатній рівень – 3 бали;

В) задовільний рівень – 2 бали;

Г) критичний рівень – від 0 до 1 бала.

Дата _____

Підпис _____

Опитувальник

(за матеріалами посібника В. Курилів «Методика викладання історії»)

Доброго дня!

Шановні колеги, наша творча група має на меті досягнення успіху для кожного з вас. Наше головне завдання – це якісна та творча співпраця! Пропонуємо познайомитись ближче!

Розпитайте свого колегу й довідайтеся:

1. Ім'я, прізвище, по батькові.

2. Місце народження.

3. У яких класах викладає; педагогічний стаж.

4. Чому обрав / обрала учительський фах?

5. Чому обрав / обрала історію?

6. Яка історична постать найбільше його / її цікавить і чому?

7. Що ще, крім історії, його / її цікавить (улюблене заняття)?

8. Що очікує від цих зібрань?

9. Назвіть рису вашого / вашої колеги, яка вам сподобалась.

Кожен учасник представляє свого співбесідника цілій групі. Дякуємо!

Опитувальник
«Ставлення до власного професійного розвитку»

1. Яке значення для Вас має процес розвитку професійної компетентності?
 - А) професійна компетентність є основною якістю спеціаліста.
 - Б) розвиток професійної компетентності є похідним від особистісного розвитку.
 - В) розвиток професійної компетентності є тотожним розвитку особистісному.
2. Ви задоволені рівнем розвитку власної професійної компетентності?
 - А) так, повністю.
 - Б) частково.
 - В) вважаю, що професійну компетентність слід розвивати перманентно.
3. Скільки часу Ви приділяєте Вашому професійному зростанню?
 - А) не так багато, як хотілось.
 - Б) вважаю, що курси за спеціальністю усунули всі наявні прогалини у знаннях і вміннях.
 - В) постійно хочу розвиватись професійно.
4. Чи вважаєте Ви, що робите все залежне для цього?
 - А) так, звичайно.
 - Б) через різні труднощі може не вистачати мотивації.
 - В) ні, але потрібно це вирішувати.
5. Чому, на Вашу думку, не слід цілеспрямовано розвивати власну професійну компетентність?
 - А) вважаю, що знаю достатньо, щоб виконувати професійні обов'язки.
 - Б) теорія і практика – не одне й те само.
 - В) краще розвиватись особистісно, а все інше від цього залежатиме.
6. Чи замінять Вам чергові курси підвищення кваліфікації інформальну підготовку?
 - А) вважаю, що так.
 - Б) частково.
 - В) курси з фаху не зможуть задовольнити повною мірою, оскільки не враховують різних суб'єктивних факторів.
7. Чи вважаєте ви, що маєте всі можливості розвиватись професійно?
 - А) так, було б бажання.
 - Б) скоріше так, був би час.
 - В) економічна ситуація не дозволяє повною мірою сприяти цьому.

«ЗНО з педагогіки»
Приклад роздрукованих завдань для тестування з педагогіки

1. Компетентнісно орієнтованим навчанням передбачено, що першим етапом планування сучасного навчального заняття є
- а) формулювання взаємозумовлених мети та результатів
- б) створення навчального середовища відповідно до теми
- в) вибір форм і методів організації діяльності учнів
- г) формувати вміння ставити питання до слів - назв предметів
2. Що є метою першого циклу навчання згідно з Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»?
- а) посилену концентрацію педагогічної уваги для формування в учнів відповідальності й самостійності
- б) максимальне наближення навчання і виховання дитини до її здібностей і життєвих планів
- в) прискорене подолання труднощів у навчанні, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин
- г) природне входження дитини в шкільне життя, послідовна адаптація до нового середовища
3. Яку інформацію вчитель НЕ МОЖЕ надавати для розміщення на сайті закладу освіти у відкритому доступі?
- а) кількість учнів, яких звільнено від проходження ДПА
- б) відсоток учнів, які мають початковий рівень знань за семестр
- в) тематичні та поточні оцінки учнів з окремих предметів
- г) результати моніторингу якості освіти учнів
4. На якому етапі підготовки до уроку вчитель формулює провідні положення та ідеї, визначає практичний матеріал для їхнього розкриття, аналізує зміст програм і підручників, добирає цікаві факти та нові приклади?
- а) вибір форм організації навчальної діяльності
- б) визначення обсягу навчального матеріалу
- в) формулювання мети й завдань уроку
- г) аналіз та добір засобів наочності
5. Якою з наведених цілей уроку передбачено формування комунікативного вміння?
- а) установлювати граматичні зв'язки між словами в реченні
- б) розрізняти речення різних типів за метою висловлювання
- в) інтонувати різні за метою висловлювання прості речення
- г) ставити питання до всіх членів простого речення

10.

Графік роботи гуртка у Шкільній організації мистецтв №1 у м. Сквири 2019-2020 навчального року			
Школа гуртка «Віхи народності»	Місяць: Червень Підрозділ: Шкільна організація мистецтв	Клас: 3-7	Графік роботи: Вівторок 14:30 – 16:30 П'ятниця 16:30 – 17:30
«Христос у мистецтві»	Місяць: липень Підрозділ: Шкільна організація мистецтв	1-4	Вівторок 14:30 – 16:30 П'ятниця 16:30 – 17:30
«Книж. гурток»	Місяць: Червень Підрозділ: Шкільна організація мистецтв	3-11	П'ятниця 16:30 – 17:30
«Археологія»	Місяць: липень Підрозділ: Шкільна організація мистецтв	2-9	Вівторок 16:00 – 18:00 Четвер 16:00 – 18:00

Проаналізуйте наведену в таблиці інформацію й виконайте завдання.

На якій діаграмі відображено загальну кількість годин роботи кожного з гуртків упродовж тижня?



11. Складаючи календарне планування, учитель може самостійно робити всі наведені дії, **ОКРІМ:**

- а) визначати кількість годин на вивчення окремих тем
- б) переносити теми уроків відповідно до засвоєння учнями матеріалу
- в) встановлювати кількість підсумкових тематичних контрольних робіт
- г) розподіляти передбачені програмою резервні години

12. Ознайомтеся з метою уроку та виконайте завдання.

Удосконалювати вміння вирізняти прикметники з-поміж інших частин мови та навички правильного й доречного використання прикметників в усному й письмовому мовленні.

Відповідно до наведеної мети це – урок:

- а) застосування знань, умінь і навичок
- б) засвоєння нових знань
- в) формування умінь та навичок
- г) узагальнення й систематизації знань

13. Рефлексія – це

- а) розкладання, розчленування предмета пізнання, абстрагування його окремих сторін чи аспектів
- б) залучення до формально структурованого обговорення суперечливих поглядів на певну проблему
- в) здатність до самопізнання, аналізу власних дій, яке розкриває специфіку духовного світу людини
- г) осмислення явищ або предметів через виявлення істотних ознак та взаємозв'язків між ними

Ключ до тесту

- | | | | |
|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1. а (1 балів) | 9. б (1 балів) | 17. в (1 балів) | 25. а (1 балів) |
| 2. г (1 балів) | 10. г (1 балів) | 18. г (1 балів) | 26. а (1 балів) |
| 3. в (1 балів) | 11. в (1 балів) | 19. б (1 балів) | 27. а (1 балів) |
| 4. б (1 балів) | 12. а (1 балів) | 20. а (1 балів) | 28. б (1 балів) |
| 5. в (1 балів) | 13. в (1 балів) | 21. г (1 балів) | 29. г (1 балів) |
| 6. а (1 балів) | 14. б (1 балів) | 22. г (1 балів) | 30. б (1 балів) |
| 7. б (1 балів) | 15. в (1 балів) | 23. в (1 балів) | |
| 8. в (1 балів) | 16. а (1 балів) | 24. б (1 балів) | |

«ЗНО з історії України»

Приклад роздрукованих завдань для тестування з історії України

1.



На картосхемі штрихуванням позначено регіон, до якого наприкінці XIX - на початку XX ст. спрямовувалися іноземні інвестиції у

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> а) вирощування цукрового буряку та виробництво цукру. | <input type="checkbox"/> б) розведення худоби та переробку м'яса й шкіри на експорт. |
| <input type="checkbox"/> в) видобування нафти та виробництво нафтопродуктів. | <input type="checkbox"/> г) видобування кам'яного вугілля та виплавку чорних металів. |

2. Напередодні Першої світової війни національні та спортивно-фізкультурні організації «Сокіл», «Січ», «Пласт» активно діяли на

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> а) Буковині. | <input type="checkbox"/> б) Галичин |
| <input type="checkbox"/> в) Закарпатті | <input type="checkbox"/> г) Волині. |

3. Укажіть один із напрямів діяльності Союзу визволення України, що існував у 1914-1918 рр.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> а) формування легіону Українських січових стрільців | <input type="checkbox"/> б) координація акцій української громади в Державній Думі |
| <input type="checkbox"/> в) створення громадських організацій з допомоги біженцям | <input type="checkbox"/> г) допомога військовополоненим українцям |

4. Прочитайте фрагмент історичного документа та виконайте завдання 4-7.

«Пробувши кілька тижнів у Петрограді, втративши всяку надію одержати якусь відповідь від Временного Правительства, Делегація Центральної Ради після тих принижень, яких зазнала в передпокоях міністерських і Ради робітничих депутатів, повернулася, без всякої офіційної відповіді... до Києва. А в той час... Правительство, нарешті, вирішило й ухвалило одкинути домагання Української Центральної Ради».

У якому році відбулася подія, описана в джерелі?

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> а) 1917 | <input type="checkbox"/> б) 1918 |
| <input type="checkbox"/> в) 1919 | <input type="checkbox"/> г) 1920 |

5. Прочитайте фрагмент історичного документа та виконайте завдання 4-7.

«Пробувши кілька тижнів у Петрограді, втративши всяку надію одержати якусь відповідь від Временного Правительства, Делегація Центральної Ради після тих принижень, яких зазнала в передпокоях міністерських і Ради робітничих депутатів, повернулася, без всякої офіційної відповіді... до Києва. А в той час... Правительство, нарешті, вирішило й ухвалило одкинути домагання Української Центральної Ради».

Хто з діячів, зображених на фото, очолював делегацію Української Центральної Ради до Петрограда?



6. Прочитайте фрагмент історичного документа та виконайте завдання 4-7.

«Пробувши кілька тижнів у Петрограді, втративши всяку надію одержати якусь відповідь від Временного Правительства, Делегація Центральної Ради після тих принижень, яких зазнала в передпокоях міністерських і Ради робітничих депутатів, повернулася, без всякої офіційної відповіді... до Києва. А в той час... Правительство, нарешті, вирішило й ухвалило одкинути домагання Української Центральної Ради».

Якою була головна вимога української делегації в Петрограді?

- а) визнання автономних прав України б) затвердження права мати власні збройні сили
- в) конституційне закріплення прав і свобод людини г) надання незалежності Україні

7. Прочитайте фрагмент історичного документа та виконайте завдання 4-7.

«Пробувши кілька тижнів у Петрограді, втративши всяку надію одержати якусь відповідь від Временного Правительства, Делегація Центральної Ради після тих принижень, яких зазнала в передпокоях міністерських і Ради робітничих депутатів, повернулася, без всякої офіційної відповіді... до Києва. А в той час... Правительство, нарешті, вирішило й ухвалило одкинути домагання Української Центральної Ради».

Описана в джерелі подія стала приводом до

- а) проголошення Українською Центральною Радою незалежності УНР. б) оприлюднення Українською Центральною Радою Першого Універсалу.
- в) першої війни радянської Росії проти УНР. г) початку Української революції

8. Найбільш успішна наступальна операція Української Галицької армії, проведена на завершальному етапі українсько-польської війни 1918-1919 рр., увійшла в історію під назвою

- а) «Брусилівський прорив». б) «Київська катастрофа».
- в) «Чортківська офензива». г) «Зимовий похід».

Ключ до тесту

- | | | | |
|----------------|-----------------|---------------------|---------------------|
| 1. г (1 балів) | 9. г (1 балів) | 17. г (1 балів) | 25. а (1 балів) |
| 2. б (1 балів) | 10. г (1 балів) | 18. б г е (3 балів) | 26. а (1 балів) |
| 3. г (1 балів) | 11. а (1 балів) | 19. а б є (3 балів) | 27. б (1 балів) |
| 4. а (1 балів) | 12. а (1 балів) | 20. в (1 балів) | 28. а (1 балів) |
| 5. а (1 балів) | 13. г (1 балів) | 21. г (1 балів) | 29. б г д (3 балів) |
| 6. а (1 балів) | 14. а (1 балів) | 22. г (1 балів) | 30. а в е (3 балів) |
| 7. б (1 балів) | 15. б (1 балів) | 23. в (1 балів) | |
| 8. в (1 балів) | 16. в (1 балів) | 24. а (1 балів) | |

Загальна кількість тестових питань – 60 (30 питань з педагогіки; 30 питань з історії України). За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал. Критерії оцінювання: 50-60 балів – відмінно, 35-49 балів – добре, 25-34 балів – задовільно, менше 25 балів – незадовільно.

**КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ОСТРОГРАДСЬКОГО**

**Розвиток
професійної компетентності
вчителя історії профільної школи**

методичні рекомендації

**Кременчук
2020**

УДК 37.048.44

Рецензенти:

Москалик Г. Ф. – доктор філософських наук, професор кафедри педагогіки, психології і філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Олексенко Р. І. – доктор філософських наук, професор, в.о. завідувача кафедрою публічного управління, адміністрування та права Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного.

Самодрин А. П. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Міжнародного гуманітарно-педагогічного інституту «Бейт – Хана», м. Дніпро.

Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи: методичні рекомендації [Рукопис] / Д. О. Шутів. – Кременчук: КрНУ імені Михайла Остроградського, 2020.

Посібник містить методичні рекомендації щодо розвитку професійної компетентності вчителя історії в умовах його роботи в профільному навчальному закладі загальної середньої освіти: надано як теоретичні матеріали, так і практичні поради для вчителів.

У методичних рекомендаціях розглянуто поняття самоосвіти як процесу професійного розвитку фахівця, сутність і структуру професійної компетентності вчителя (в умовах його діяльності в профільній школі). Розкрито принципи і методичні підходи реалізації організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителя, запропонована авторська структурно-функціональна модель.

Пропоновані дидактичні інструменти стимулювання професійного розвитку вчителя історії з акцентом на інформальну складову його самоосвітньої діяльності.

Упровадження методичних рекомендацій сприятиме процесу професійного зростання вчителя історії, допомагатиме йому планувати та організувати процес якісної реалізації себе у вчительській діяльності.

Для вчителів історії закладів загальної середньої освіти (гімназій, ліцеїв, профільних шкіл), а також для фахівців предметом дослідження яких виступає професійний розвиток суб'єктів шкільної освіти.

УДК 37.048.44

© КрНУ імені Михайла Остроградського

Передмова

Стрімкість змін у суспільстві накладає необхідність реагувати на всі зміни і вчителю. В умовах глобалізаційних процесів, загальної технологізації, геополітичних важелів впливу формується і новий тип вчителя історії, і відповідно, пласт вимог до його фаховості. Сучасний вчитель історії розглядається як творча одиниця, яка не обмежена шаблонами та стереотипами, яка перманентно саморозвивається. У зв'язку з цим постала потреба в пошуку нових підходів у розвитку професійної компетентності вчителя історії, як прагнучого до саморозвитку учасника навчально-виховного процесу.

Професійна компетентність вчителя історії є основним показником рівня його фаховості, - якісний показник діяльності вчителя як в навчанні учнів, так і у власному, особистісному розвитку.

З позиції держави рівень вимог до інтелектуальних та професійних можливостей педагога синтезуються в поняттях «професіограма» (опис характеристик фаху та професійно важливих показників чи протипоказань для діяльності на посаді; сукупність теоретичних та практичних знань та вмінь у психологічній, педагогічній, предметній та науково-дослідницькій складових; документ, що містить опис якостей особистості фахівця та водночас, сукупність вимог до нього, до рівня його професіоналізму та «Професійний стандарт вчителя «Закладу загальної середньої освіти»».

Питання самоосвіти педагогів розглядається як зарубіжними (R. Brockett, R. Bulik, L. Guglielmino, R. Hiemstra, C. Kasworm, M. Nurfaradilla etc.), так і вітчизняними (О. Бурлука, В. Буряк, І. Грабовець, І. Зязюн, В. Козакова та ін.)

Водночас, незважаючи на актуальність і ґрунтовні дослідження, проблема розвитку професійної компетентності вчителя потребує подальшого наукового осмислення й розв'язання низки суперечностей між:

- зростаючими вимогами держави і суспільства до якості профільної освіти і недостатнім рівнем матеріального забезпечення профільних навчальних закладів;
- зростаючими об'єктивними потребами українського суспільства у висококомпетентних педагогах-істориках, готових успішно працювати в освітньому просторі профільної школи та недостатньою кількістю наукових розробок, в яких розкрито механізми розвитку їх професійної компетентності;
- завданнями, поставленими державною освітньою політикою профільного навчання і можливостями вчителя швидко та адекватно відповідати цим стандартам;

- потенційними можливостями засобів самоосвіти та недостатньою науковою обґрунтованістю підходів щодо застосування таких засобів та низьким рівнем їх активного використання для розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи.

В зв'язку з цим, виникає необхідність у сприянні допомогти сучасному вчителю історії в організації процесу розвитку його професійної компетентності, його навчальної та самоосвітньої діяльності.

Даний посібник є результатом напрацювань в процесі написання наукового дослідження та відображає як авторські погляди, так і погляди вчених, педагогів, всіх тих, хто торкався цієї проблематики як предмета своїх досліджень.

Посібник допоможе вчителю історії якісніше структурувати свою професійну діяльність, наповнити її новим змістом.

ЗМІСТ

Розділ I	
Теоретична частина	6
Що є самоосвітою?	7
Який шлях пройшла самоосвіта в людському просторі?	7
Професійні компетентності вчителя (за новим стандартом)	9
Основні компетентності за професійним стандартом «Вчителя загальної середньої школи»:	9
Професійна компетентність вчителя історії	10
Організаційно-педагогічні умови професійного розвитку	11
Складові професійної компетентності вчителя історії ..	14
Розділ II	
Предметні складові професійної компетентності	
Засоби реалізації організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителя.....	18
Інтерактивні форми навчання.....	25
Корисні посилання	47
Післямова.....	49
Список використаних джерел	50
Додаток	53

Теоретична частина

Поняття самоосвіти як джерела професійного росту: історіографічний аспект

З точки зору історії, проблематика самоосвіти починає зустрічатися в працях науковців ще з періоду Нового часу. За предмет своїх досліджень її визначали І. Г. Гердер, А. Дістервег, Я. А. Коменський, В. Оконь, Ж.-Ж. Руссо, В. О. Сухомлинський та ін. Так, у «Великій дидактиці» Я. А. Коменський, наголошуючи на важливості навчатися самостійно, приділяв останньому більшу роль, ніж навчанню педагогом.

В системі науково-педагогічної літератури питанню самоосвіти як предмета досліджень приділялось та продовжує приділятися достатньо уваги. В класичній літературі розгляду самоосвіти приділялась увага І. Г. Герде, Ф. А. Дістервега, Я. А. Коменського, В. Оконь, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського та ін. В дослідженні самоосвіти як предмета науково-педагогічних пошуків виділяється два етапи: 1) дослідження проблеми самоосвіти з огляду на загальні проблеми навчання та виховання (до XIX ст.); 2) визначення самоосвітньої діяльності як окремого виду людської діяльності та спеціального об'єкта дослідження (з XIX ст.) [Сагітова, с. 36].

Загальнотеоретичне дослідження самоосвіти як педагогічного явища розглядається: Ю. Анісімовою, Є. Борисовою, О. Брязгуною, О. Бурлукою, Л. Вишневською, І. Грабовець, О. Жуковою, Г. Зборовським, Л. Коростіль, І. Медведєвим, О. Романовським, Р. Сагітовою, Л. Семеновою, Н. Сидорчук.

Поняття «самоосвіта» в зарубіжній літературі знаходить своє відображення одразу у декількох положеннях:

- self-education – особистісно-орієнтоване навчання, котре має на увазі якісні внутрішні ментальні зміни;
- self-directed learning – самокероване навчання, котре визначає особистісну відповідальність за власне навчання та його планування;
- autonomous learner – самокероване навчання, яке складається з самоконтролю та особистої відповідальності за обрання предметів та засобів навчання;
- highly intentional learning – навчання з високою націленістю на результат;
- self-adjustable training – навчання, котре здійснює особистість без керівництва з-зовні.

Професійно-педагогічні задачі

Професійно-педагогічна задача – це усвідомлена проблемна ситуація, яка повинна допомогти розв'язати конкретні професійно-педагогічні завдання задля успішного досягнення у підсумку «професійного результату в мистецько-педагогічній діяльності» [Дубровіна, с. 226].

Типологія професійно-педагогічних задач:

Задачі аналітичного спрямування, які допомагатимуть:

- вчителю історії краще здійснювати педагогічне планування та методичну діяльність;
- краще аналізувати роль передового педагогічного досвіду.

Задачі конструктивного спрямування, які допомагатимуть:

- успішніше здійснювати пошук способів розв'язання педагогічних проблем;
- розвивати вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати.

Задачі творчого спрямування, які допомагатимуть:

- розвивати уміння творчо переносити знання в нові педагогічні умови;
- творчо застосовувати теоретичні знання на практиці, осмислювати різні форми діяльності у нетипових ситуаціях.

Задачі дослідницького евристичного спрямування, які допомагатимуть:

- конструювати різні підходи до розв'язання педагогічних ситуацій, застосовувати особистісно-орієнтовані технології, гуманістичні цінності;
- здійснювати підбір системи питань з перевірки знань учнів, розробки тексту контрольних робіт тощо.

Професійно-орієнтовані рефлексивні педагогічні задачі, які сприятимуть:

- розвитку здатності творчої рефлексії;
- якісному здійсненню підсумкового оцінювання та результатів педагогічної діяльності;
- якісному здійсненню рефлексивного переструктурування особистісних знань та самоаналізу.

Приклади задач

Базові знання педагогіки

На уроці історії, який відбувався у 8-му класі у формі семінару з теми «Б. Хмельницький – гетьман Війська Запорізького», учні мали підготувати та представити стислі повідомлення, розраховані на 5 хвилин. Проте частина учнів підбрала велику кількість матеріалу і намагалася зачитувати все, що виписали, розповісти, не виділяючи провідні ідеї. Заняття затягувалося. Інтерес до проблеми втрачався, оскільки сутність проблеми значення постаті Б. Хмельницького не було розкрито.

Які вимоги ставляться до самостійної роботи учнів? Розкрийте методику підготовку повідомлення.

Методика навчання

Вчителька початкових класів Балахівської школи Кіровоградської області – С. П. Логачевська має досвід диференційованого підходу в організації навчально-виховного процесу. Вона систематично, глибоко і продумано вивчає рівні розвитку мислення учнів, темп письма і читання, оперативно виявляє готовність дітей до вивчення конкретного навчального матеріалу, створює умови для поділу дітей на тимчасові групи на уроці, переходу учнів з однієї групи до іншої залежно від рівня оволодіння конкретним матеріалом у системі уроків. Вона стимулює виконання учнями завдань за вибором, розвиває позитивні мотиви навчання та самостійність, застосовує диференційовані завдання. Учні із задоволенням і радістю оволодівають знаннями.

Урахування яких сучасних методологічних підходів допомагає вчительці успішно набувати професійної майстерності та ефективно організовувати навчальний процес?

Методика навчання та вікова психологія

Новий учитель історії звернув увагу на те, що учні 6 класу не вміють самостійно і продуктивно працювати. Вони постійно запитували вчителя щодо того, як правильно написати те чи інше слово або речення, чекали підказки або вказівки вчителя при виконанні будь-яких вправ, мотивуючи тим, що можуть наробити багато помилок.

Як, спираючись на теорію Л. С. Виготського про зони розвитку особистості, можна перевести учнів із зони актуального розвитку до зони найближчого розвитку з метою підвищення рівня їх самостійності?

ФОКУС-ГРУПА

Що передбачає:

Проводиться для ґрунтовного обговорення одного комплексного проблемного питання з метою з'ясувати варіанти ставлення представників заінтересованих сторін до різних варіантів її розв'язання.

Формат заходу передбачає, наприклад:

- відбір представників заінтересованих сторін;
- організацію обговорення можливих варіантів розв'язання проблеми фасилітатором, який направляє розмову у необхідне русло (на основі завчасно підготовленого сценарію).

Учасники:

- 6–8 осіб;
- можуть не бути детально обізнаними у питанні, винесеному на обговорення, але є заінтересованими сторонами щодо нього.

Тривалість: 1,5–3 год.

Програма: не передбачає підготовку організатором орієнтовної програми (порядку денного). Водночас має бути розроблений сценарій обговорення для фасилітатора.

Участь в обговоренні: учасники мають рівні права та можливості висловитися.

Очікуваний результат: очікується наявність різних думок. Результат обговорення не передбачає досягнення певного консенсусу.

Оформлення результату: інтерпретація результатів групового обговорення з оцінкою ставлення представників заінтересованих сторін до різних варіантів розв'язання проблеми.

Переваги:

1. Дозволяє організатору формувати попередній список запрошених з урахуванням балансу представлення різних стейкхолдерів.

2. Передбачає деталізоване та аргументоване обговорення проблемного питання.

3. Сприяє з'ясуванню більш глибокого емоційного ставлення представників заінтересованих сторін до проблемного питання.



МУЛЬТИІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЗАСОБИ

**напрямки навчання за системою «4MAT»,
«модель Д. Колба»
(за матеріалами посібника В. Курилів)**

(опитувальник)

Допомога в діагностування типів мислинневої активності

Зробіть позначки напроти тих тверджень, які, на вашу думку, характеризують (стосуються) вас.

1. МОВНА/ЛІНГВІСТИЧНА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІСТЬ

_____ книжки для мене дуже важливі;

_____ формую поняття слова в голові, не потребуючи читання, розмов, записів;

Інтерактивні методи навчання

Приєм «Сито Сократа»

ПРИТЧА "ТРИ СИТА"

Один чоловік запитав у Сократа:

– Знаєш, що мені сказав про тебе твій друг?

– Зачекай, – зупинив його Сократ, – просій спочатку те, що збираєшся сказати, через три сита.

– Три сита?

– Перш, аніж що-небудь говорити, потрібно це тричі просіяти. Спочатку через сито правди. Ти впевнений, що це правда?

– Ні, я просто чув це.

– Значить, ти не знаєш, це правда чи ні. Тоді просій через друге сито – сито доброти. Ти хочеш сказати про мого друга щось хороше?

– Ні, навпаки.

– Виходить, – продовжував Сократ, – ти збираєшся сказати про нього щось погане, але навіть не впевнений в тому, що це правда. Спробуємо третє сито – сито користі. Чи так вже необхідно мені почути те, що ти хочеш розповісти?

– Ні, в цьому немає необхідності.

– Отже, – підсумував Сократ, – в тому, що ти хочеш сказати, немає ні правди, ні доброти, ані користі. Навіщо тоді говорити?



Вправа дозволяє активізувати критичне мислення учня до отримуваної з різних джерел інформації, «провівши крізь три сита» все почуте, побачене, прочитане учень зможе більш виважено прийняти рішення.

Приєм «Story-Telling»

(за матеріалами: <https://euprostitir.org.ua/practices/134437>)

Використовуючи цей спосіб подання інформації, вчитель активізує увагу учня через емоційне «казкове» забарвлення розповіді.



І ось що ми Вам порадимо:

1. Покажіть факт через взаємодію з аналогами

Повідомляйте не «голий фактаж», а надавайте йому кольору, об'єму, ваги: "В Україні дуже багато пластикового сміття". Ми можемо назвати цифру в тоннах. А можемо назвати цифру у вигляді площі, яку займає це сміття. Наприклад 9-ти поверховий будинок.

2. В історії не обов'язково робити висновків

При розповіді вчителя не обов'язково потрібно робити висновок, - дозвольте слухачу зробити його самостійно. Вірне перше чи друге – слухач (читач) вирішить сам.

3. Переведіть фактаж в історію

Це допомагає читачу сприймати інформацію більш природнім способом. І це основна задача сторітелінгу. Співвідношення історії та фактажу:

Історія - це обгортка фактів, в яку ми можемо загорнути фактаж.

Історія - не подає сухі факти, вона демонструє набір взаємопов'язаних подій, що мають ритм та структуру. Вона пояснює, "яким чином відбулось все так, що", "що цьому передувало", "що до цього призвело". Вона показує факти як частину життя.

Шукайте факти.

Корисні посилання

Сервіси — віртуальні дошки:

1. Conceptboard - <https://conceptboard.com>
2. Dabbleboard <http://www1.dabbleboard.com/?tm=1&subid4=1611499851.0031546079&kw=whiteboard&KW1=Interactive%20Whiteboard%20Video%20Conferencing&KW2=Custom%20Whiteboard%20Videos&KW3=Online%20Whiteboard%20Software&searchbox=0&backfill=0>
3. Educreations - <https://www.educreations.com>
4. Primary Paint - <https://primaryt.co.uk/discontinued-service/>
5. Popplet - <https://www.popplet.com>
6. Realtime Board - <https://miro.com>
7. Rizzoma - https://rizzoma.com/index-rus.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2Furl%3Fq%3Dhttps%253A%252F%252Frizzoma.com%26sa%3DD%26sntz%3D1%26usg%3DAFQjCNHDT56Abgyi4-a_saa0P0HDXKHуyA
8. Scrumblr - <http://scrumblr.ca>
9. Twiddla - <https://www.twiddla.com>

Онлайн графіка (анімація, колажі, редактори)

1. BannerSnack - <https://www.bannersnack.com>
2. Befunky - <https://www.befunky.com>
3. Blingee - <http://blingee.com>
4. Caption.it - <http://www.caption.it>
5. Createcollage - <http://createcollage.ru>
6. Doink - <http://www.doink.com>
7. Dermandar - <http://www.dermandar.com>
8. Draw.to - <http://www.dermandar.com>
9. Drawi - <http://drawi.ru>
10. Picisto - <http://ww1.picisto.com>

Презентації, публікації, відеоролики

1. Ahead - <http://ahead.com>
2. Animoto - <https://animoto.com>
3. AuthorStream - <http://www.authorstream.com>
4. Calameo - <https://ru.calameo.com>
5. flipSnack - <https://www.flipsnack.com>
6. HelloSlide - <https://sites.google.com/site/badanovweb2/home/helloslide>

КРУГЛИЙ СТІЛ

Що передбачає:

Проводиться для змістового обговорення одного-двох питань, визначених організатором публічних консультацій (далі – організатор), з метою зібрати пропозиції, зауваження представників зацікавлених сторін, погляди яких мають однакову значущість.

Формат заходу передбачає:

- коротку доповідь від організатора;
- почергові виступи учасників;
- підведення підсумків.

Учасники:

- 20–30 осіб, запрошених організатором;
- детально обізнані у питанні, винесеному на обговорення.

Тривалість: 1–2 год.

Програма:

Передбачає підготовку організатором програми (порядку денного) заходу із зазначенням запрошених до виступу учасників та її попереднє доведення до відома запрошених.

Участь в обговоренні:

Учасники мають рівні права та можливості висловитися, але у порядку, який визначає модератор (обирається організатором).

Очікуваний результат:

Очікується висловлення різних думок. Результат обговорення не передбачає консенсусу. Оформлення результату:

Узагальнений перелік пропозицій, зауважень.

Переваги:

1. Дозволяє організатору формувати попередній список запрошених з урахуванням балансу представлення різних стейкхолдерів.
2. Передбачає фахову дискусію із завчасно підготовленими учасниками, які надаватимуть обґрунтовані пропозиції.
3. Обговорення відбувається за завчасно визначеним орієнтовним порядком, що дозволяє запобігти «несподіванкам».
4. Не потребує багато часу для проведення заходу.
5. Модератором заходу може бути представник організатора.
6. Як правило, не потребує залучення коштів для проведення (може відбуватися у приміщенні організатора).

Недоліки:

1. Дозволяє дізнатися думку лише обмеженого кола представників зацікавлених осіб (така «елітарність» може викликати критику інших представників).

2. Не усі учасники можуть отримати можливість для виступу.
3. Обговорення не спрямовано на пошук консенсусу.
4. Обговорення може виглядати занадто формально, з домінуючою позицією організатора.
5. Учасники не мають можливості брати на себе співвідповідальність за обговорення.

РОБОЧА ГРУПА

Що передбачає:

Обговорення одного–декількох проблемних питань з метою збору пропозицій від визначеного кола представників зацікавлених сторін та підготовки узгодженого варіанта вирішення проблемного питання.

Формат заходу передбачає:

- відбір представників зацікавлених сторін (бажано – максимально прозоро, наприклад через публічне запрошення учасників, які відповідають певним характеристикам);
- організацію засідань;
- максимальну комунікацію з членами групи між засіданнями для вироблення узгодженої позиції.

Учасники:

- до 20 осіб;
- мають бути детально обізнаними у питанні, винесеному на обговорення.

Тривалість:

Необмежена (скільки буде потреба напрацьовувати узгоджений варіант вирішення проблемного питання).

Участь в обговоренні:

Учасники мають рівні права та можливості висловитися.

Очікуваний результат: Очікується наявність різних думок. Результат обговорення передбачає досягнення певного консенсусу.

Оформлення результату:

Узгоджений документ, що відображає позицію робочої групи (іншого дорадчого органу).

Переваги:

1. Дозволяє організатору формувати попередній список запрошених з урахуванням балансу представлення різних стейкхолдерів.
2. Передбачає обговорення питання на системній основі та деталізовано.
3. Дозволяє почути думку усіх залучених до робочої групи (іншого дорадчого органу) осіб.
4. Передбачає пошук консолідованого рішення, у результаті чого учасники довірятимуть такому рішенню та нестимуть співвідповідальність.
5. Не потребує багато часу для проведення засідань.
6. Як правило, не потребує залучення коштів для проведення заходу (може відбутися у приміщенні організатора).

Недоліки

1. Дозволяє дізнатися думку лише обмеженого кола представників зацікавлених осіб (така «елітарність» може викликати критику інших представників).
2. Обговорення може виглядати занадто формально, з домінуючою позицією організатора.
3. Існує потреба у часі та ресурсах для налагодження системної комунікації з членами робочої групи (іншого дорадчого органу) між засіданнями.

«АКВАРІУМ»

Що передбачає:

Проводиться для обговорення одного питання, визначеного організатором, з метою більш деталізованого розгляду пропозицій, отримання відгуків щодо них представників різних зацікавлених сторін.

Формат заходу передбачає:

- коротке введення у тематику обговорення від модератора;
- розміщення учасників у двох колах: у внутрішньому і зовнішньому. Також у внутрішньому колі визначається «гаряче крісло» для представника із зовнішнього кола. Можливий варіант, коли до внутрішнього кола обирають експертів, а до зовнішнього – інших стейкхолдерів;
- представлення і обговорення пропозицій учасниками внутрішнього кола. Також учасники з зовнішнього кола за бажанням чи на прохання модератора можуть приєднатися до обговорення у внутрішньому колі на «гарячому кріслі»;
- по завершенню обговорення у внутрішньому колі місця там займають учасники із зовнішнього кола, серед яких обговорення продовжується;
- підведення підсумків модератором.

Учасники:

- від 20 осіб;
- можуть не бути детально обізнаними у питанні, винесеному на обговорення, але є зацікавленими сторонами щодо нього (крім випадків, коли для внутрішнього кола є потреба залучити підготовлених експертів).

Тривалість: 1–2 години.

Програма:

Не передбачає підготовку організатором орієнтовної програми, достатнім є доведення до учасників питання, яке обговорюватиметься.

Участь в обговоренні:

Учасники мають рівні права та можливості висловитися, але залежно від кола, в якому перебувають. Модерацію здійснює запрошений організатором модератор.

Очікуваний результат:

Очікується наявність різних думок, дискусії. Результат обговорення не передбачає досягнення консенсусу.

Оформлення результату:

Узагальнений перелік пропозицій

Переваги:

1. Дозволяє організатору формувати попередній список запрошених з урахуванням балансу представлення різних стейкхолдерів.
2. Передбачає деталізоване та аргументоване обговорення питання у рамках міні-груп.
3. Дозволяє почути думку усіх учасників.
4. Обговорення має неформальний характер, без домінуючої позиції організатора, що сприятиме формуванню довіри до його результатів.
5. Як правило, не потребує залучення коштів для проведення заходу (може відбуватися у приміщенні організатора, яке достатнє для розміщення запрошених).

Недоліки:

1. Дозволяє дізнатися думку лише обмеженого кола представників зацікавлених осіб (така «елітарність» може викликати критику інших представників).
2. Потребує залучення додаткових ресурсів для модерації заходу (бажано залучити модератора, який є фахівцем у технології проведення «акваріуму»)
3. Учасники не мають можливості брати на себе співвідповідальність за обговорення.

ФОРУМ-ТЕАТР

Що передбачає:

Проводиться для обговорення однієї гострої соціальної проблеми, визначеної організатором, з метою вироблення сценарію її розв'язання з урахуванням психологічних особливостей представників зацікавлених сторін.

Формат заходу передбачає:

- показ групою непрофесійних акторів (бажано – представників зацікавлених сторін) короткої вистави, яка розкриває гостру соціальну проблему, але завершується на кульмінації;
- обговорення учасниками побаченого, висловлення пропозицій щодо шляхів розв'язання проблеми;
- кілька показів цієї ж вистави, в яких акторів замінюють учасники заходу, які мають можливість програвати роль по-іншому, до того моменту, коли у виставі буде знайдено шлях розв'язання проблеми.

Учасники:

- до 50 осіб;
- можуть не бути детально обізнаними у питанні, винесеному на обговорення, але є зацікавленими сторонами щодо нього.

Тривалість: 2-3 год.

Програма:

Передбачає підготовку сценарію вистави, який не доводиться до відома запрошених учасників.

Участь в обговоренні:

Учасники залучаються до обговорення та вистави за допомогою спеціального модератора – «джокера».

Очікуваний результат:

Очікується наявність різних думок, дискусії. Результат обговорення передбачає досягнення певного консенсусу.

Оформлення результату: «Сценарій» розв'язання проблеми, який був застосований в останньому варіанті постановки вистави.

Переваги:

1. Дозволяє організатору формувати попередній список запрошених з урахуванням балансу представлення різних стейкхолдерів.

2. Дозволяє розкрити більш глибоке емоційне ставлення представників зацікавлених сторін до проблемного питання.

3. Обговорення має неформальний характер, без домінуючої позиції організатора, що сприятиме формуванню довіри до його результатів.

4. Учасники беруть на себе співвідповідальність за обговорення.

5. Як правило, не потребує залучення коштів для проведення заходу (може відбуватися у приміщенні організатора, яке достатнє для розміщення запрошених).

Недоліки:

1. Дозволяє дізнатися думку лише обмеженого кола представників зацікавлених осіб (така «елітарність» може викликати критику інших представників).

2. Потребує залучення додаткових ресурсів для модерації заходу (бажано залучити модератора, який є фахівцем у технології проведення «форуму-театру»).

3. Потребує часу та залучення фахівців для розроблення попереднього «сценарію» вистави, її репетиції.

ФОКУС-ГРУПА

Що передбачає:

Проводиться для ґрунтовного обговорення одного комплексного проблемного питання з метою з'ясувати варіанти ставлення представників зацікавлених сторін до різних варіантів її розв'язання.

Формат заходу передбачає, наприклад:

- відбір представників зацікавлених сторін;
- організацію обговорення можливих варіантів розв'язання проблеми фасилітатором, який спрямовує розмову в необхідне русло (на основі завчасно підготовленого сценарію).

Учасники:

- 6–8 осіб;
- можуть не бути детально обізнаними у питанні, винесеному на обговорення, але є заінтересованими сторонами щодо нього.

Тривалість: 1,5–3 год.

Програма: не передбачає підготовку організатором орієнтовної програми (порядку денного). Водночас має бути розроблений сценарій обговорення для фасилітатора.

Участь в обговоренні: учасники мають рівні права та можливості висловитися.

Очікуваний результат: очікується наявність різних думок. Результат обговорення не передбачає досягнення певного консенсусу.

Оформлення результату: інтерпретація результатів групового обговорення з оцінкою ставлення представників зацікавлених сторін до різних варіантів розв'язання проблеми.

Переваги:

1. Дозволяє організатору формувати попередній список запрошених з урахуванням балансу представлення різних стейкхолдерів.
2. Передбачає деталізоване й аргументоване обговорення проблемного питання.
3. Сприяє з'ясуванню більш глибокого емоційного ставлення представників зацікавлених сторін до проблемного питання.
4. Дозволяє почути думку усіх учасників.
5. Обговорення має неформальний характер, без домінуючої позиції організатора, що сприятиме формуванню довіри.

Недоліки

1. Дозволяє дізнатися думку лише дуже обмеженого кола представників зацікавлених осіб.
2. Потребує залучення додаткових ресурсів для модерації заходу (бажано залучити соціологічну компанію, здатну кваліфіковано організувати фокус-групи).

Професійно-педагогічні задачі (за матеріалами навчального посібника О. Дубасенюк та О. Вознюка)

Базові знання педагогіки

На уроці історії, який відбувався у 8-му класі у формі семінару з теми «Б. Хмельницький – гетьман Війська Запорізького», учні мали підготувати та представити стислі повідомлення, розраховані на 5 хвилин. Проте частина учнів підбрала велику кількість матеріалу і намагалася зачитувати все, що виписали, розповісти, не виділяючи провідні ідеї. Заняття затягувалося. Інтерес до проблеми втрачався, оскільки сутність проблеми значення постаті Б. Хмельницького не було розкрито.

Які вимоги ставляться до самостійної роботи учнів? Розкрийте методіку підготовку повідомлення.

Методика навчання

Вчителька початкових класів Балахівської школи Кіровоградської області – С. П. Логачевська має досвід диференційованого підходу в організації навчально-виховного процесу. Вона систематично, глибоко і продумано вивчає рівні розвитку мислення учнів, темп письма і читання, оперативно виявляє готовність дітей до вивчення конкретного навчального матеріалу, створює умови для поділу дітей на тимчасові групи на уроці, переходу учнів з однієї групи до іншої залежно від рівня оволодіння конкретним матеріалом у системі уроків. Вона стимулює виконання учнями завдань за вибором, розвиває позитивні мотиви навчання та самостійність, застосовує диференційовані завдання. Учні із задоволенням і радістю оволодівають знаннями.

Урахування яких сучасних методологічних підходів допомагає вчительці успішно набувати професійної майстерності й ефективно організувати навчальний процес?

Методика навчання та вікова психологія

Новий учитель історії звернув увагу на те, що учні 6 класу не вміють самостійно і продуктивно працювати. Вони постійно запитували вчителя щодо того, як правильно написати те чи те слово або речення, чекали підказки або вказівки вчителя при виконанні будь-яких вправ, мотивуючи тим, що можуть наробити багато помилок.

Як, спираючись на теорію Л. С. Виготського про зони розвитку особистості, можна перевести учнів із зони актуального розвитку до зони найближчого розвитку з метою підвищення рівня їх самостійності?

Додаток П

(за матеріалами рекомендацій, підготовлених Департаментом інформації та комунікацій з громадськістю Секретаріату Кабінету Міністрів України)

ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ**ВСТУПНА ЧАСТИНА****А) ОЗНАЧЕННЯ ТЕМИ**

Під час вступу до теми тренінгу ведучий озвучує назву тренінгу, його проблематику, основні завдання тренінгу. Можна дати вправи на проблематизацію й актуалізацію знань, налаштування на обговорення головних питань тренінгу.

Б) ПРЕЗЕНТАЦІЯ ВИКЛАДАЧА (ВИКЛАДАЧІВ)

Під час цього етапу ведучий представляється сам, представляє тренерську команду, надає коротку інформацію про організаторів і донорів, які фінансують проведення тренінгу. Іноді можна розповісти власну історію ведучого, що стосується проблематики тренінгу – це підвищує рівень довіри до ведучого, спричинює процеси рефлексії та співвіднесення себе до визначеної теми.

В) ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПЛАНОМ ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ

На даному етапі відбувається інформування учасників із регламентом тренінгу, його структурою згідно з поставленими завданнями, наявністю перерв, кількістю зустрічей (якщо передбачено цикл занять)

ПРАВИЛА НА ТРЕНІНГУ

Встановлення правил на тренінгу може відбуватися різними способами:

- 1) ведучий пропонує учасникам назвати правила, які потрібні для ефективної роботи групи. Пропозиції, з якими погоджується уся група, записують на ватмані;
- 2) ведучий сам називає правила, необхідні для ефективної та комфортної роботи, аргументуючи кожну позицію.

Після формулювання правил обов'язковим моментом є погодження з ними учасників тренінгу, можливі уточнення й коректування, виявлення понять тощо. Ця дія сприяє залученню учасників до процесу тренінгу, прийняттю відповідальності за процес, що відбуватиметься, дозволяє відчути себе рівноправним учасником. Прийняті правила тренінгу повинні бути оприєвлені на видному місці протягом усієї зустрічі. У випадку порушення правил ведучі або учасники групи нагадують порушнику про це, посилаючись на перелік. У цьому випадку доречно ще раз наголосити на значенні дотримання цього правила.

Приклади правил:

- виявляти повагу один до одного;
- приходити вчасно;
- бути «тут і зараз», включеним у навчальний процес;
- говорити по черзі;

- треба обговорювати проблему, а не людину;
- важливо не те, хто правий, а те що правильно;
- помилятися можна;
- кожен може уникнути дискусії, якщо є певна тема, обговорювати яку учасник не бажає.

МОЗКОВИЙ ШТУРМ

Мозковий штурм є методом розв'язання конкретної проблеми через висловлювання учасниками ідей і пропозицій щодо розв'язку.

Підставою є використання величезної сили взаємних асоціацій поміж учасниками. Більшість ідей генерується завдяки уяві окремих учасників, а також завдяки виникненню асоціацій у решти.

Закінчується мозковий штурм записом на фліп-чарті (дошці тощо) переліку ідей, які є найбільш конструктивними для розв'язання конкретної ідеї.

Коли застосовувати метод:

- якщо перед групою поставлено конкретну проблему;
- якщо група доволі однорідна та її члени не побоюються висловити власні ідеї;
- у невеликих групах, найкраще близько 10 осіб; в не дуже великому приміщенні, де на стінах можна розташувати фліп-чарти із записаними на них ідеями.

Принципи участі в мозковій атаці:

- «не дозволяється критикувати ідеї» – це обов'язкова умова для ефективного застосування методу;
- кожен ідею слід записувати за можливості якнайправильніше, однак стисло;
- не слід обмежувати кількість ідей, пам'ятаючи, що важливою є саме їхня кількість, а оцінювання буде здійснено наприкінці вправи;
- важливі ідеї зазвичай нестандартні, на перший погляд, безглузді та недоречні;
- доцільне якнайширше використання та розвиток вже названих ідей чи пропозицій.

Під час мозкового штурму є потреба у наявності функціональних ролей:

- писар – той, хто фіксує, записує усі ідеї (на дошці, фліп-чарті або аркуші паперу) для подальшої роботи на 2-му етапі;
- тайм-кіпер – той, хто слідкує за часом і нагадує про залишок відведеного часу, тим самим нагнітає ситуацію і підвищує темп генерування ідей;
- модератор – той, хто заохочує учасників висловлюватися, бути активним, підтримує азарт та високий емоційний тон під час першого етапу мозкового штурму;
- анти-критик – той, хто слідкує за критикою і мінімізує її прояви, для більшої продуктивності групи під час першого етапу.

Переваги мозкового штурму:

- добре застосований метод приведе до значної кількості розв'язків; • метод можна успішно застосовувати до розв'язування проблем різноманітних галузей;
- сприяє посиленню інтеграції групи;
- збільшує власну ініціативу, впевненість у собі, творче мислення учасників.

Недоліки мозкового штурму:

- важко домогтися від учасників утриматися від взаємної критики;
- труднощі при проведенні методу у більших групах;
- неефективний при занадто загально сформульованій проблемі.

Орієнтовний макет дослідницької ситуації

Учителю _____ – учаснику дослідницької групи «Розвиток професійної компетентності вчителя історії».

Провести в 9-11 класах анкетування з метою виявлення рівня сформованості історичних компетентностей. Зробити самооцінку й оцінку розвитку умінь.

Провести анкетування 11-х класів по виявленню рівня задоволеності підручником з «Історії України» Розробити практичні завдання-тести чотирьох рівнів з еталонами відповідями згідно з викладеними вимогами.

Перед розробленням тестів необхідно:

- проаналізувати зміст розділів, окремих тем;
- виділити основні навчальні елементи відповідно до очікувальних компетентностей, які розвивались на уроці;
- сформулювати головні цілі вивчення даних тем, які б далі відображалися у формі умінь;
- на цій основі провести розробку тестів успішності за чотирма рівнями: продуктивні, адаптивні, частково-пошукові, творчі.

Розроблення тестів здійснювалося у три етапи: планування, складання завдань, їх аналіз.

Перед складанням тестів проводилася специфікація, тобто опис цілей вивчення запропонованих тем.

Знання:

- оволодіти знаннями щодо основних понять теми, закономірностей, котрі описують історичні явища;
- усвідомити сутність історичних явищ та тенденцій, які на них впливали.

Уміння:

- застосувати загальні положення історичних знань при дослідженні наступних тем;
- аналізувати навчальний матеріал;
- аргументувати свою думку щодо цього;
- узагальнювати історичні явища та факти;
- оцінювати історичну інформацію критично;
- виділяти схожість в історичних подіях;
- углядіти в окремому історичних фактах і подіях причинно-наслідкові зв'язки.

Приклад плану-структури наукової статті

Назва статті. Повинна бути стислою та лаконічною, відображати напрямок Вашого дослідження, за можливості, бути такою, котра повинна зацікавити до прочитання.

Анотація статті та «ключові слова». У 5-7 речень, стислий опис Вашої роботи, з визначенням головних напрямків та результатів дослідження. Пропонується її дублювання додатково однією-двома мовами (частіше російською та англійською). «Ключові слова» відображають основний термінологічний апарат.

Виклад основного матеріалу – ключова частина статті. Містить постановку проблеми, цілі та завдання дослідження, огляд джерельної бази дослідження, виклад основної частини дослідження й загальні висновки.

Список використаної літератури, заповнений згідно з вимогами ВАК. Іноді необхідно додатково розмістити транслітерацію.

Приклад оформлення титульного аркушу конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт МАН

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ВИКОНАВЧОГО ОРГАНУ КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
(КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ)

КИЇВСЬКЕ ТЕРИТОРІАЛЬНЕ ВІДДІЛЕННЯ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ
(КИЇВСЬКА МАЛА АКАДЕМІЯ НАУК)

відділення
секція

(НАЗВА РОБОТИ)

РОБОТУ ВИКОНАВ:

прізвище, ім'я, по батькові

повна дата народження

учень (учениця) ___ класу

назва навчального закладу, район

(якщо робота виконувалася і подається від позашкільного навчального закладу, вказується тільки назва відповідного закладу)

домашня адреса, контактні телефони (домашній та мобільний), адреса електронної пошти

науковий/педагогічний керівник (прізвище, ім'я по батькові (повністю), вчене звання, місце роботи, посада, науковий ступінь, контактні телефони)

(науковий/педагогічний керівник власноруч робить запис: «Рекомендую до захисту», дата, підпис; на зворотному боці титульної сторінки автор власноруч пише «згоден» або «не згоден» на оприлюднення науково-дослідницької роботи) та повний пакет документів для отримання стипендії здав

КИЇВ – 2021

Вимоги щодо написання, оформлення та представлення учнівських дослідницьких робіт (за матеріалами Київської МАН)

Загальні положення

1. На Конкурс подаються дослідницькі роботи (далі – роботи) проблемнопошукового характеру, які відображають методологію, процес, результати власного дослідницького проєкту, та відповідають віковим інтересам та пізнавальним можливостям учасників Конкурсу. Тематика проєктів, а відповідно робіт, має відповідати напрямам наукових секцій наукових відділень Малої академії наук України.

2. Проєкт має ґрунтуватись на певних науковій та експериментальній базах, містити дані особисто проведених дослідів, спостережень чи пошукової роботи; результати їх обробки, аналізу та узагальнення; посилання на відповідні наукові джерела; відображати власну позицію дослідника. У проєкті мають бути чітко визначені: мета, об'єкт і предмет дослідження, завдання, методи дослідження, відмінність та перевага запропонованих підходів і результатів. Зміст і результати досліджень викладаються стисло, логічно, грамотно та аргументовано, без загальних слів, міркувань, бездоказових тверджень, тавтології. Назва проєкту має бути стислою та відповідати суті наукової проблеми (завдання), що вирішується.

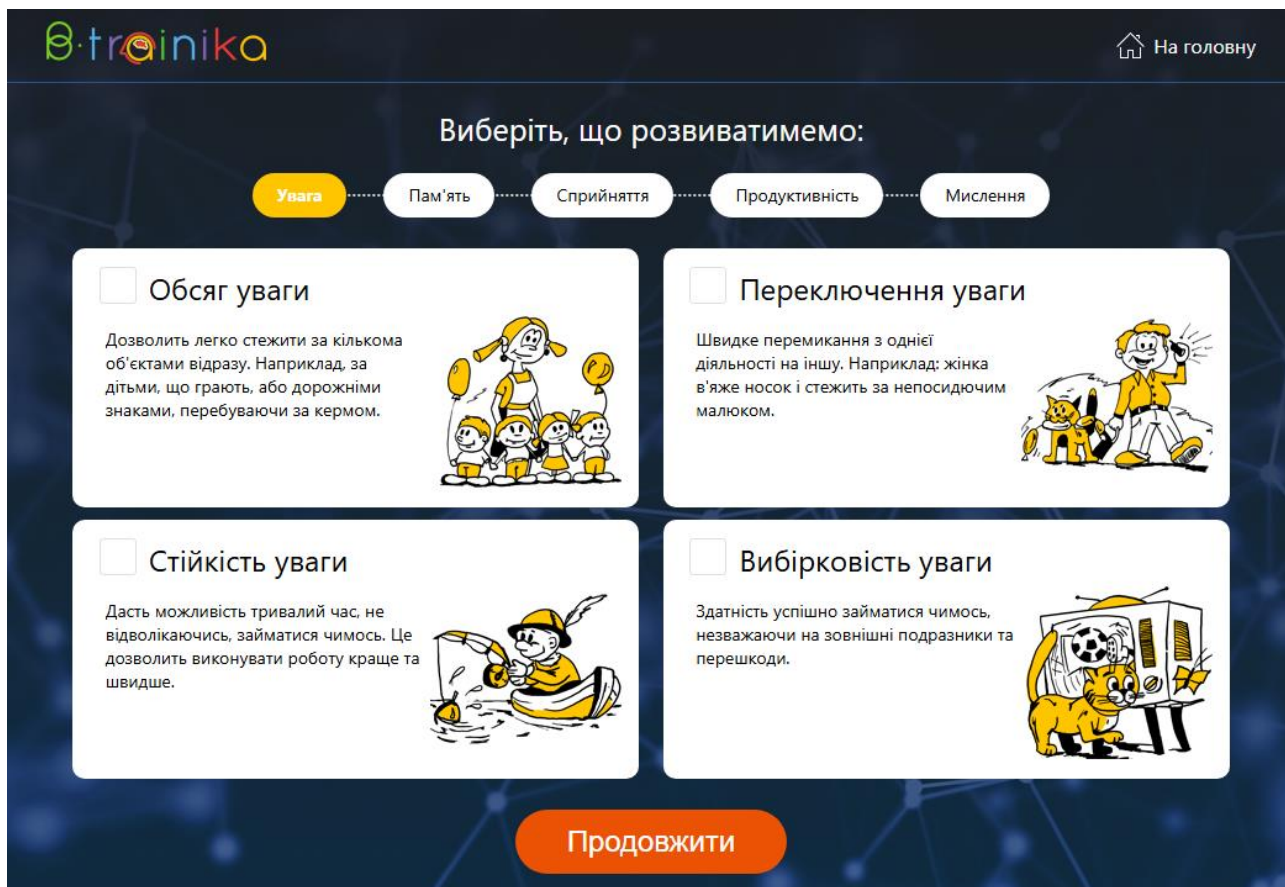
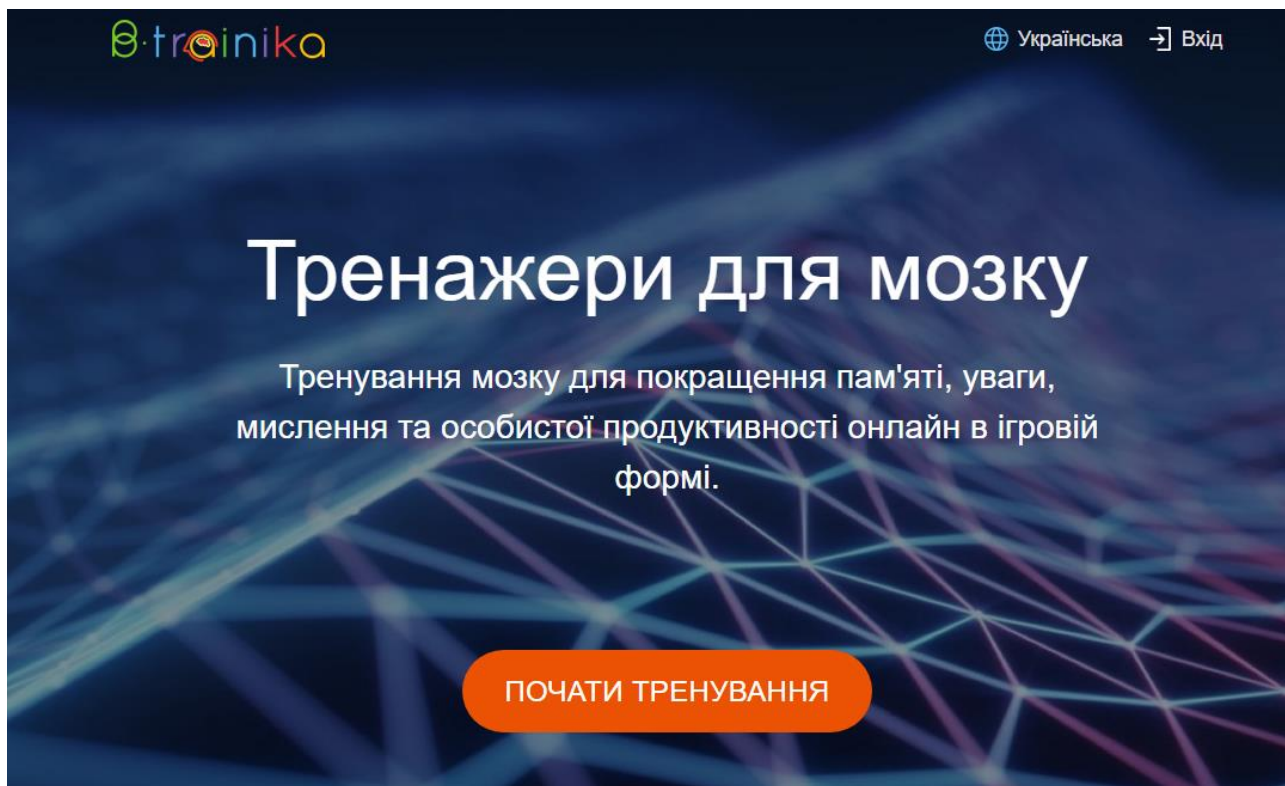
3. До дослідницької роботи мають бути додані відгуки наукового керівника та рецензія фахівця у відповідній галузі (досвідченого педагогічного, наукового чи науково-педагогічного працівника). Достовірність наведених у проєкті результатів підтверджується у відгуку науковим керівником.

4. Робота оформлюється у двох примірниках: один використовується журі під час заочного оцінювання, другий – учасником під час Конкурсу. Примірники роботи мають бути ідентичними.

5. До розгляду не приймаються проєкти (роботи): — тема та зміст яких не відповідають профілю наукової секції; — які були представлені в попередні роки та не мають суттєвого доопрацювання; — які містять плагіат або інші випадки порушення академічної доброчесності; — без самостійного дослідження, опрацювання джерел і власних висновків з обраної тематики; — без принаймні одного з необхідних структурних елементів роботи, передбачених розділом II цих правил, відредагованих та оформлених відповідно до цих вимог.

Автори таких робіт після заочного оцінювання дослідницьких проєктів отримують відповідну рецензію та до подальшої участі в Конкурсі не допускаються.

«Тренажери мозку»
(онлайн платформа «B-trainika»)



0 0

Неофіт

На сьогодні

- ▶ **Сім разів відмірай**
Окомір
- ▶ **Числа**
Зорове сканування
- ▶ **Звіздар**
Об'єм пам'яті
- ▶ **Пазл, що обертається**
Аналіз та синтез
- ▶ **Філателіст**
Об'єм пам'яті

Сім разів відмірай...

Окомір Дії в розумі Точність пам'яті

Окомір — здатність визначати відстань, не вдаючись до допомоги будь-яких приладів або пристроїв (крім власних очей). Щоб виробити у себе хороший окомір, слід постійно вправлятися.

Грати 🔊 ? ☰

Піратський набіг

Турніри

Фаворит

Гральний клуб

Неофіт

На сьогодні

- ✓ **Сім разів відмірай**
Окомір +34
- ▶ **Числа**
Зорове сканування
- ▶ **Звіздар**
Об'єм пам'яті
- ▶ **Пазл, що обертається**
Аналіз та синтез
- ▶ **Філателіст**
Об'єм пам'яті

Правила гри

- 1 На екрані показані хаотично розташовані числа.
- 2 Вкажіть числа в таблиці в порядку зростання.
- 3 Необхідно вказати всі числа за відведений час. Чим менше витрачено часу - тим більше балів!

Повторити Грати

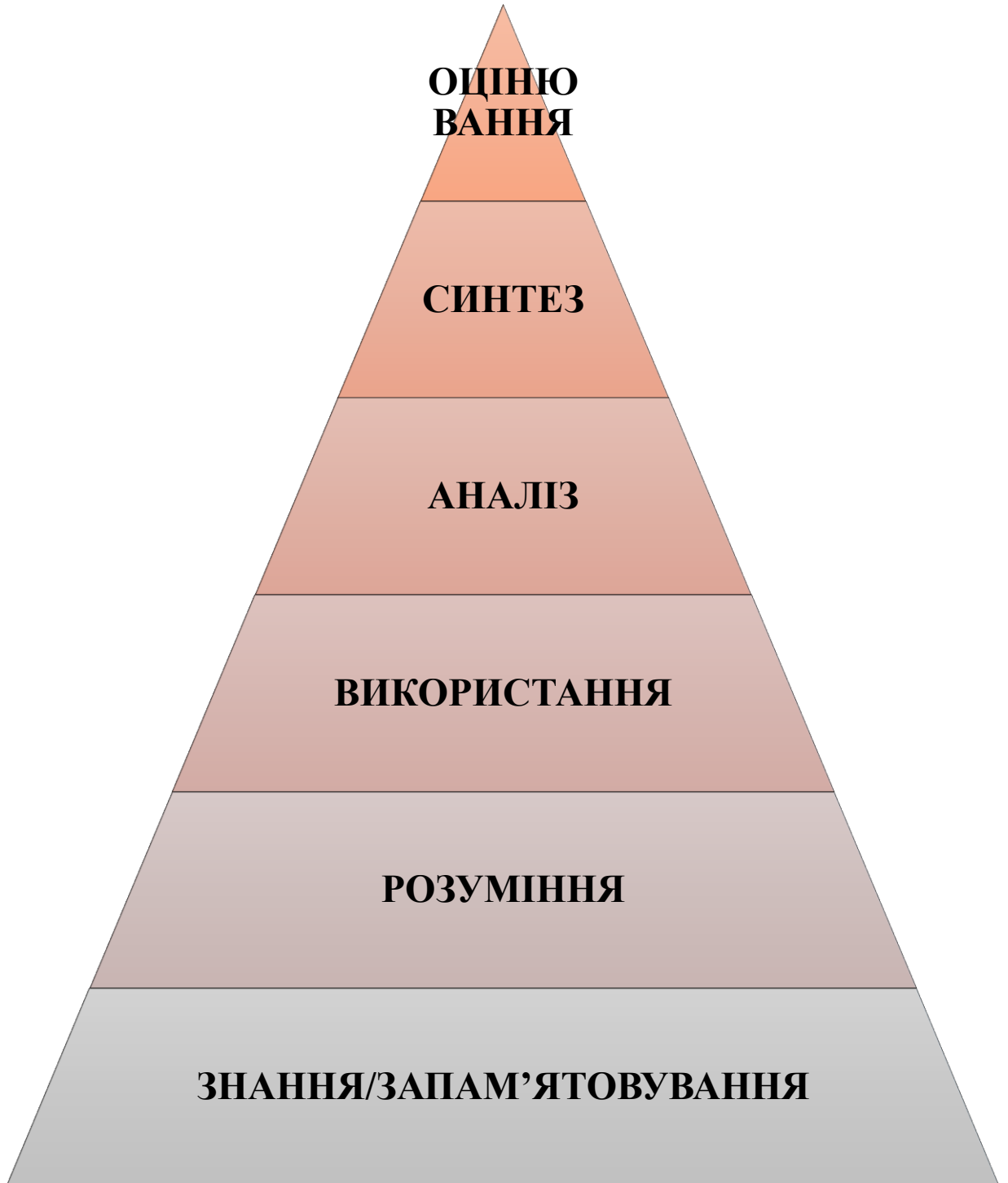
Піратський набіг

Турніри

Фаворит

Гральний клуб

Таксономія Блума



Напрямки навчання за системою «4MAT», «модель Д. Колба»

(за матеріалами посібника В. Курилів)



Модель організаційно-педагогічної діяльності адміністрації школи («4MAT») (за матеріалами посібника В. Курилів)

<p><u>Директор-перемикач</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Створює умови для співпраці, з'ясовує можливості. • Допомогає вчитися на помилках. • Підтримує в починаннях. • Стає на захист добрих справ/починань. • Узгоджує оцінки. • Сприяє поширенню систем. • Фіксує результати, які стануть провісниками нових стратегічних напрямів. <p style="text-align: right;">4</p>	<p>Директор</p> <p>Директор</p>	<p style="text-align: right;"><u>Директор</u> як основний організатор</p> <ul style="list-style-type: none"> • Визначає мету школи, • Пробуджує ентузіазм, захоплення і надію. • Удосконалює роботу, заохочуючи вчителів і згуртовуючи людей. • Заохочує, створюючи курс навчання і чітко формулюючи його значення. <p style="text-align: right;">1</p>
<p><u>Учитель</u> як помічник у творчих пошуках</p> <ul style="list-style-type: none"> • Спостерігає за самовідкриттям учнів. • Влаштує кооперацію учнів. • Розвиває різноманітні форми навчання. • Критикує. • Заохочує самобутність учня. • Підтримує диференційоване навчання. <p><u>Учень</u> як новатор</p> <ul style="list-style-type: none"> • Використовує нові способи навчання. <p>КВАДРАТ 4: «Якби...»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Максимальне вираження індивідуальності. • Заохочення розвитку індивідуальних здібностей. • Пізнання нового (відкриття) разом, усім шкільним колективом 	<p>Учитель</p> <p>Учитель</p> <p>Учень</p> <p>Учень</p>	<p style="text-align: right;"><u>Учитель</u> як основна сполучна ланка</p> <ul style="list-style-type: none"> • Допомогає налагоджувати зв'язки між тим, що вивчається, і життям учнів. • Спирається на індивідуальні особливості учнів у навчальному процесі. • Заохочує індивідуальності до обміну досвідом. <p style="text-align: right;"><u>Учень</u> як творець значення</p> <ul style="list-style-type: none"> • Пов'язує особисте життя і предмет. <p>КВАДРАТ 1: «Чому?»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Споглядання є критичним. • Велика потреба в нових ідеях
<p>КВАДРАТ 3: «Як це діє?»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ідеї не є моїми і я повинен їх не тільки прочитати, а й опрацювати. • Дії живлять думку. • Здібності треба тренувати (розвивати). <p><u>Учень</u> як користувач знань і вмінь</p> <ul style="list-style-type: none"> • Практикується і вдосконалюється <p><u>Учитель</u> як спостерігач і тренер</p> <ul style="list-style-type: none"> • Спрямовує і допомагає у розвитку основних умінь. • Заохочує учнів до пізнання і формування вивченого матеріалу. • Заохочує учнів використовувати вивчений матеріал. <p style="text-align: right;">3</p>	<p>Учень</p> <p>Учень</p> <p>Учитель</p> <p>Учитель</p>	<p>КВАДРАТ 2 «Що?»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Зміст мусить бути виразним і представленим для роботи всього мозку. • Навчання має бути зрозумілим у своїх складових частинах. <p style="text-align: right;"><u>Учень</u> як сприймач</p> <ul style="list-style-type: none"> • Розуміє на абстрактному рівні. <p style="text-align: right;"><u>Учитель</u> як керівник навчання</p> <ul style="list-style-type: none"> • Розподіляє знання у формі концептуальних тем на базі зразків, поданих у логічному зв'язку. • Виявляє зв'язки між частинами одного цілого. <p style="text-align: right;">2</p>
<p><u>Директор</u> як помічник у передаванні досвіду</p> <ul style="list-style-type: none"> • Заохочує до використання різних методів навчання. • Вимагає розумного розпорядження часом, коштами і матеріалами. • Створює умови для проведення тестів і експериментів. • Надає можливості. • Керує процесами поширення досвіду. 	<p>Директор</p> <p>Директор</p>	<p style="text-align: right;"><u>Директор</u> як навчальний координатор</p> <ul style="list-style-type: none"> • Узгоджує навчання з навчальною метою. • Стежить за схематизацією і зв'язками навчального курсу. • Постійно дотримується ідеї процесу і результату як двох паралельних цілей. • Планує систематизоване удосконалення вчителів.

МУЛЬТИІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЗАСОБИ

(опитувальник)

Зробіть позначки напроти тих тверджень, які, на Вашу думку, характеризують (стосуються) вас.

1. МОВНА/ЛІНГВІСТИЧНА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІСТЬ

- _____ книжки для мене дуже важливі;
 _____ формую поняття слова в голові, не потребуючи читання, розмов, записів;
 _____ краще сприймаю інформацію, слухаючи радіо, магнітофон, ніж переглядаючи телевізор або кіно;
 _____ мені подобаються мовні ігри;
 _____ люблю захоплюватися скоромовками, віршами;
 _____ люди часто мене просять пояснити слова, які я вживаю;
 _____ мені легше вивчати мову, літературу, історію, ніж математику чи хімію;
 _____ коли кудись їду, більше звертаю увагу на написи біля дороги, ніж на природу;
 _____ у розмові часто згадую про те, що чув або читав;
 _____ пишаюся тим, що написане мною отримало визнання.

2. ЛОГІЧНА/МАТЕМАТИЧНА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІСТЬ

- _____ мені легко рахувати усно;
 _____ математика й фізика – мої улюблені предмети;
 _____ мені подобаються ігри, які вимагають логічного мислення;
 _____ часто використовую запитання «якби» для пошуку відповіді;
 _____ дотримуюсь послідовності, регулярності та логіки;
 _____ мене цікавлять нові досягнення в науці;
 _____ вірю, що існує логічне пояснення майже всіх явищ у житті;
 _____ часто міркую абстрактними категоріями;
 _____ люблю знаходити недоліки в тому, про що люди говорять удома і на роботі;
 _____ краще почуваюся, коли все зважено, проаналізовано і розташовано на своєму місці.

3. ЗОРОВА/УЯВНА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІСТЬ

- _____ часто бачу виразні картини із заплющеними очима;
 _____ надто сильне сприйняття кольорів;
 _____ часто фотографую те, що бачу довкола себе;
 _____ люблю складанки та зорові ігри;
 _____ у мене жваві, цікаві сни;
 _____ легко орієнтуюся в незнайомій місцевості;
 _____ люблю малювати;
 _____ геометрія мені подобається більше, ніж алгебра;
 _____ легко створюю в уяві «вид зверху»;
 _____ люблю розглядати матеріал з ілюстраціями.

4. ФІЗИЧНА/КІНЕТИЧНА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІСТЬ

- _____ регулярно займаюся хоча б одним із видів спорту;
 _____ мені важко сконцентрувати увагу, сидячи довго;
 _____ люблю працювати руками – шити, плести, майструвати;
 _____ нові ідеї спадають мені на думку під час прогулянки, коли бігаю
 або займаюся спортом;
 _____ у вільний час люблю бути на свіжому повітрі;
 _____ треба доторкнутися, щоб вивчити;
 _____ люблю випробувати нові незвичні, навіть небезпечні методи і
 речі;
 _____ добре скоординований;
 _____ щоб засвоїти нові вміння, маю їх випробувати, а не тільки
 перечитати або побачити на екрані.

5. МУЗИКАЛЬНА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІСТЬ

- _____ у мене гарний голос;
 _____ можу відразу зауважити, коли хтось співає або грає
 неправильно (тобто фальшує);
 _____ часто слухаю музику;
 _____ граю на музичному інструменті;
 _____ моє життя без музики бідніше;
 _____ мелодія часто лунає у мене в голові;
 _____ можу легко відбити ритм на барабані;
 _____ знаю багато пісень і мелодій;
 _____ можу заспівати мелодію, почути раз або двічі;
 _____ часто наспівую, коли працюю або вивчаю щось нове.

6. КОМУНІКАБЕЛЬНІСТЬ

- _____ до мене часто звертаються за порадами на роботі або вдома;
 _____ мені більше подобаються групові заняття спортом, ніж
 індивідуальні;
 _____ коли в мене виникає проблема, обговорюю її з іншими, перш
 ніж вирішу, що самій / самому робити;
 _____ у мене, принаймні, троє близьких знайомих;
 _____ мені більше подобається грати в карти з іншими, ніж самому
 дивитися на екран;
 _____ мені подобається ділитися з іншими своїми знаннями, думками;
 _____ я — провідник/лідер;
 _____ мені приємно бути серед людей;
 _____ люблю працювати, залучатися до роботи громади і церкви;
 _____ волю піти на велелюдну вечірку, ніж залишитися самому
 вдома.

7. ВНУТРІШНІЙ РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОСТІ

- _____ часто на самоті обдумую важливі життєві проблеми;
 _____ брав (брала) участь у семінарах із самопізнання;
 _____ у мене погляди, які відрізняють мене від інших людей;

- _____ поразку сприймаю позитивно і роблю висновки;
 _____ у мене зацікавлення, про яке ніхто не знає;
 _____ у мене важливі плани на майбутнє, які я часто обмірковую;
 _____ реалістично оцінюю свої досягнення і недоліки;
 _____ волю провести час відпочинку сам у хатині в лісі, ніж на курорті серед людей;
 _____ думаю, що я самостійна людина і в мене є сила волі;
 _____ пишу спогади про моє внутрішнє життя і переживання;
 _____ працюю сам для себе або планую це зробити.

Типи учнів за видом розумовою активністю

Перший тип – учні з добре розвинутою уявою.

Такі учні конкретно сприймають інформацію й рефлексивно її обробляють. Вони самі здобувають досвід. Вони слухають і сприймають матеріал, вони — мислителі з багатою уявою, які вірять у власний досвід. Вони працюють задля гармонії і мають потребу бути залученими до праці. Вони цікавляться людьми і культурою. Їм важко прийняти рішення, бо вони бачать всі аспекти питання (можуть правильно зважити всі «за» і «проти»). Вони шукають виразності та ясності. Вони вважають, що школа занадто відірвана від їхніх потреб, які, на їх думку, є значно цікавішими. Ці учні прагнуть поєднати задоволення від навчання з потребою зрозуміти і поглибити власний світ.

Другий тип – учні з аналітичним мисленням.

Учні другого типу абстрактно сприймають інформацію і розмірковано її обробляють. Вони винаходять теорії за допомогою поєднання своїх знань і спостережень. Вони навчаються, обдумуючи навчальний матеріал. Їм треба знати, що думають експерти. Вони цінують логічне послідовне мислення. Вони потребують деталей і є ретельними і старанними учнями. Їм подобаються традиційні методи навчання, але вони захоплюються і новими ідеями. Часом ці учні сприймають ідеї краще, ніж людей; вони можуть бути байдужими і відлюдкуватими. Прагнучи набути інтелекту і персональної компетенції в якомусь питанні, вони вміло висловлюються і багато читають. Школа відповідає їхнім нахилам.

Третій тип – учні з прагматичним мисленням.

Учні третього типу абстрактно сприймають інформацію й активно її обробляють. Вони вміло поєднують теоретичні й практичні знання, підкріплюючи їх щоденними спостереженнями. Учні цього типу прагматичні: вони приймають рішення, лише перевіривши його правильність. Звикнувши вирішувати проблеми, до кінця і без сторонньої допомоги, вони відкидають запропоновані відповіді. Вони цінують стратегічне мислення, люблять експериментувати, тому що хочуть пізнати принцип дії речей. Ці учні мають

сильну потребу працювати над реальними проблемами, і тому школа їх не задовольняє. Вони хочуть перевірити знання предмета на практиці й негайно.

Четвертий тип – динамічні учні.

Динамічні учні конкретно сприймають інформацію й активно її обробляють. Ці учні використовують досвід на практиці, вони вчаться на численних спробах і помилках. Захоплюючись новим, вони легко адаптуються. Для них характерною є гнучкість рішень. Учні четвертого типу часто доходять правильних висновків навіть за відсутності логічної основи. Вони часто ризикують, легко спілкуються з людьми. Ці учні часом мають вигляд людей, які люблять керувати. Вони перебувають у пошуках сфери впливу. На їх думку, школа є часто нудною і надто послідовною. Оскільки вони розв'язують свої проблеми у найрізноманітніші шляхи і переслідують свої інтереси, навчання в наших школах їх часто розчаровує.

Метод «SWOT»

(Strengths (сильні сторони); Weaknesses (слабкі сторони); Opportunities (можливості); Threats (загрози))

	Позитивний вплив	Негативний вплив
	Сильні сторони	Слабкі сторони
Внутрішнє середовище		
Зовнішнє середовище		
	Можливості	Загрози

Транзакційна модель стресу Р. Лазаруса



Додаток Ц

(проект програми курсу підвищення кваліфікації вчителів історії)

Кременчуцький національний університет імені М. В. Остроградського

Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка

ЗАТВЕРДЖЕНО НАКАЗОМ:

№ _____ від _____

ПРОГРАМА

курсу підвищення кваліфікації

вчителів історії

Укладач:

Шутов Дмитро Олександрович

Кременчук, 202_

Укладач програми	<i>Шутов Дмитро Олександрович</i>
Найменування програми	Програма курсу підвищення кваліфікації учителів історії
Мета програми	<ul style="list-style-type: none"> – розвиток професійної компетентності вчителів через принципи неперервної освіти, вдосконалення фахових знань та умінь; – розвиток складових структури професійної компетентності вчителя; – удосконалення вміння використовувати дидактичний потенціал засобів самоосвіти для підвищення рівня професійної компетентності;
Напрямок програми	<ul style="list-style-type: none"> – розвиток професійної компетентності (знання навчального предмета, фахових методик, технологій); – формування та розвиток у здобувачів освіти вміння організувати власну самоосвітню діяльність; – використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі;
Обсяг програми	15 год./0,5 кред. ЄКТС
Вид підвищення кваліфікації	За програмою курсу підвищення кваліфікації
Форма підвищення кваліфікації	Інституційна (очна (денна))
Досягнуті результати навчання (компетентності, що вдосконалюватимуться/ набуватимуться)	<p>Удосконалено вміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ефективно організувати власну самоосвітню діяльність; – застосовувати інноваційні освітні методи, форми, та прийоми у навчанні; – формувати та розвивати професійну компетентність; історичну компетентність учнів; – спиратися на основні принципи освітнього законодавства, його джерельну базу; – ефективно застосовувати сучасні технології та засоби навчання історії; – досліджувати рівні мисленнєвої активності учнів; – розуміння сучасних практики викладання; – удосконалення знань, навичок і умінь здобувачів освіти у галузі історичної освіти, вироблення здатності оцінювати, адаптувати та розробляти нові освітні матеріали з урахуванням індивідуальних потреб учнів;
Строки виконання програми	Відповідно до плану-графіка підвищення кваліфікації педагогічних працівників
Місце виконання програми	Кременчуцький національний університет імені М. В. Остроградського, м. Кременчук, вул. Першотравнева 20; Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, м. Кременчук, вул. Лізи Чайкіної 33.
Форми проведення навчальних занять	лекція, практичне заняття, інструктивно-методичне заняття, тренінг, конференція з обміну досвідом, «круглий стіл», консультація, дистанційна консультація, самостійна робота.

Документ, що видається за результатами підвищення кваліфікації	Сертифікат встановленого зразка
---	---------------------------------

Додаток Ш

Методика визначення стилю керівництва трудовим колективом
В. П. Захарова та А. Л. Журавльова

Інструкція. Опитувальник містить 16 груп тверджень, що характеризують ділові якості керівника. Кожна група складається з трьох тверджень, позначених буквами а, б, в. Вам слід уважно прочитати всі три твердження і вибрати одне, яке найбільшою мірою відповідає вашу думку про керівника. Відзначте вбрання твердження на опитувальному аркуші знаком «+» під відповідною буквою. Якщо ви оцінюєте одночасно двох керівників або більше, порівняйте їх між собою за наведеними трьом твердженнями, то виберіть по одному з тверджень, що характеризують кожного керівника (або одне твердження, що характеризує двох або більше керівників), і відзначте ваша думка про кожного на опитувальному аркуші різними знаками: «*»; «+»; «-».

№ з/п	А	Б	В
1	Центральне керівництво вимагає, щоб про всі справи доповідали саме йому.	Намагається все вирішувати разом з підлеглими, одноосібно вирішує тільки самі термінові й оперативні питання.	Деякі важливі справи вирішуються фактично без участі керівника, його функції виконують інші.
2	Завжди що-небудь наказує, розпоряджається, наполягає, але ніколи не просить.	Наказує так, що хочеться виконати.	Наказувати не вміє.
3	Намагається, щоб його заступники були кваліфікованими фахівцями.	Керівнику байдуже, хто працює у нього заступником, помічником.	Він домагається безвідмовного виконання й підпорядкування заступників, помічників.
4	Його цікавить тільки виконання плану, а не відношення людей один до одного.	У роботі не зацікавлений, підходить до справи формально.	Вирішуючи виробничі завдання, намагається створити хороші стосунки між людьми в колективі.
5	Напевно, він консервативний, оскільки боїться нового.	Ініціатива підлеглих керівником не приймається.	Сприяє тому, щоб працювали самостійно.
6	На критику керівник звичайно не ображається, прислухається до неї.	Не любить, коли його критикують і не намагається приховати це.	Критику вислуховує, навіть збирається вжити заходів, але нічого не робить.
7	Складається враження, що керівник боїться відповідати за свої дії,	Відповідальність розподіляє між собою і підлеглими.	Керівник одноосібно приймає рішення або скасовує їх.

	бажає зменшити свою відповідальність.		
8	Регулярно радиться з підлеглими, особливо з досвідченими працівниками.	Підлеглі не тільки радять, але можуть давати вказівки своєму керівникові.	Не допускає, щоб підлеглі йому радили, а тим більше заперечували.
9	Зазвичай радиться із заступниками і нижчими керівниками, але не з рядовими підлеглими.	Регулярно спілкується з підлеглими, говорить про стан справ у колективі, про труднощі, які належить подолати.	Для виконання будь-якої роботи йому нерідко доводиться умовляти своїх підлеглих.
10	Завжди звертається до підлеглих чемно, доброзичливо.	У зверненні з підлеглими часто проявляє байдужість.	По відношенню до підлеглих буває нетактовним і навіть грубим.
11	У критичних ситуаціях керівник погано справляється зі своїми обов'язками.	У критичних ситуаціях керівник, як правило, переходить на більш жорсткі методи керівництва.	Критичні ситуації не змінюють способу його керівництва.
12	Сам вирішує навіть ті питання, з якими не зовсім добре знайомий.	Якщо щось не знає, то не боїться цього показати і звертається за допомогою до інших.	Він не може діяти сам, а чекає «підштовхування» з боку.
13	Мабуть, він не дуже вимоглива людина.	Він вимогливий, але водночас і справедливий.	Про нього можна сказати, що він буває занадто суворим і навіть прискіпливим.
14	Контролюючи результати, завжди помічає позитивну сторону, хвалить підлеглих.	Завжди дуже строго контролює роботу підлеглих і колективу в цілому.	Контролює роботу від випадку до випадку.
15	Керівник вміє підтримувати дисципліну і порядок.	Часто робить підлеглим зауваження, догани.	Не може впливати на дисципліну.
16	У присутності керівника підлеглим весь час доводиться працювати в напрузі.	З керівником працювати цікаво.	Підлеглі надані самим собі.

Інтерпретація результатів. Підраховуються кількість балів по кожній з трьох компонент. Максимальний бал визначає стиль керівництва

Директивний компонент (авторитарний стиль) - Д.

Орієнтація на власну думку і оцінки. Прагнення до влади, впевненість у собі, схильність до жорсткої формальної дисципліни, велика дистанція з підлеглими, небажання визнавати свої помилки. Ігнорування ініціативи, творчої активності людей. Одноосібне прийняття рішень. Контроль за діями підлеглих.

Попустительський компонент (ліберальний стиль) - П.

Поблажливість до працівників. Відсутність вимогливості і суворості дисципліни, контролю, ліберальність, панібратство з підлеглими. Схильність перекладати відповідальність у прийнятті рішень.

Колегіальний компонент (демократичний стиль) - К.

Вимогливість і контроль сполучаються з ініціативним і творчим підходом до виконуваної роботи й свідомим дотриманням дисципліни. Прагнення делегувати повноваження й розділити відповідальність. Демократичність в ухваленні рішення.

Ключ:

№																
а	д	д	к	д	п	к	п	к	д	к	п	д	п	к	к	д
б	к	к	п	п	д	д	к	п	к	п	д	к	к	д	д	к
в	п	п	д	к	к	п	д	д	п	д	к	п	д	п	п	п

Список опублікованих праць за темою дисертації

1. Москалик Г., **Шутов Д.** Філософське пізнання соціокультурної природи самоосвіти. *Сучасні тенденції стійкого фінансово-економічного розвитку та механізми їх реалізації в глобальному вимірі* : монографія [за заг. ред. Т.М. Болгар]. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля. 2020. С. 210–217. URL:

https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Finance/2020/Monograph_2020.pdf

2. **Шутов Д.О.** Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи : метод. рекоменд. Кременчук : КрНУ імені Михайла Остроградського, 2020. 80 с.

3. **Шутов Д.** Застосування художніх творів на уроках історії як засіб формування компетенції вчителя історії. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 3. С. 81–85. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3\(186\)-81-85](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3(186)-81-85)

4. **Шутов Д.О.** Професійна компетентність вчителя історії профільної школи як суб'єкта освітнього процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 66. С. 119–126. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.24>

5. **Шутов Д.** Структура та складові професійної компетентності вчителя історії профільної школи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. № 4. С. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.20998/%25x>

6. **Szutow D.** Важливість організаційно-педагогічних умов як фундаменту розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki. Seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*. 2020. № 5. С. 193–207. URL: <https://open.icm.edu.pl/server/api/core/bitstreams/926cdd64-6bc1-4953-960c-a5f6c7df68a0/content>

7. **Shutov D.**, Anosova A., Krychktivska O., Vorona A., Solodka L. Implementation of self-education principles as a background of quality professional education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2022. No. 13 (3). Pp. 146–158. DOI: 10.47750/jett.2022.13.03.015 URL: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/79598/146-158_JETT1303015%2B%2BID%2B%2B868.pdf?sequence=1&isAllowed=y (*Web of Science*)
8. **Шутов Д.О.** Проблема мотивації учнів з девіантною поведінкою на уроках історії. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 3. С. 56–59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2016_3_17
9. **Шутов Д.** Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи з опорою на самоосвіту. *Virtus*. 2020. № 49. С. 199–207. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal49.pdf>
10. **Шутов Д.** Професійна компетентність вчителя історії профільної школи як суб'єкта освітнього процесу. *Наукові праці МАУП. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 2 (53). С. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2022.2.8>
11. **Шутов Д.О.** Адаптація молодого вчителя у педагогічному колективі як основний рушій його професійного становлення. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 18 березня 2016 р.). Кременчук, 2016. № 1. С. 22–25.
12. **Шутов Д.О.**, Москалик Г.Ф. Девіантна поведінка – психолого-педагогічна проблема. *Проблеми та перспективи розвитку регіональної економіки* : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. аспірантів, молодих учених та науковців (м. Кременчук, 21 квітня 2016 р.). Кременчук, 2016. № 11. С. 71.
13. **Шутов Д.О.** «Потенційний» вчитель як елемент системи освітнього простору. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища* : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 23–24 листопада 2017 р.). Кременчук, 2017. № 1. С. 43–44.

14. **Шутов Д.О.** Метод проектів як елемент прояву особистісно-орієнтованого навчання. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 24 лютого 2017 р.). Кременчук, 2017. № 3. С. 17–20.

15. **Шутов Д.О.** Проблеми адаптації молодого вчителя до професійної діяльності. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 02 березня 2018 р.). Кременчук, 2018. № 3. С. 155–160.

16. **Шутов Д.О.** Ведення блогу як засіб для професійного зростання вчителя. *Актуальні проблеми і перспективи інноваційного розвитку економіки та техніки в умовах інтеграції України в Європейський науково-виробничий простір* : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Кременчук, 14 січня 2019 р.). Кременчук, 2019. С. 100–102.

17. **Шутов Д.О.** Діяльність вчителя історії профільної школи як суб'єкта освітніх процесів в контексті ідей толерантності та гуманізму – актуальних принципів сучасного цифрового суспільства. *Публічне управління в системі координат: демократія, децентралізація, місцеве самоврядування* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мелітополь, 18 жовтня 2019 р.). Мелітополь, 2019. С. 99–102.

18. **Шутов Д.О.** Самоосвіта як елемент розвитку громадянської компетентності молодого вчителя. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища та реалізації ідей нової української школи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 15–16 березня 2019 р.). Кременчук, 2019. № 2. С. 157.

19. **Шутов Д.О.** Фактори зростання педагогічної компетентності молодого вчителя як загальнопрофесійна проблема. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 15 березня 2019 р.). Кременчук, 2019. № 4. С. 93–96.

20. **Шутов Д.** Готовність вчителя історії профільної школи до самоосвітньої діяльності. *Religion, Religiosity, Philosophy and the Humanities in the Modern Information Space: National and International Aspects: materials of the XXI International scientific and practical conference (December 14–15, 2020), № 11.* С. 44–49.

21. **Шутов Д.** Інклюзивна компетентність як мета професійного саморозвитку вчителя середньої школи. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища та формування інклюзивної компетентності в сучасній школі* : матеріали III Міжнар. науково-практ. конф. (м. Кременчук, 21 квітня 2021 р.). Кременчук, 2021. С. 37.

22. **Шутов Д.О.,** Лебідь О.В. Самоосвіта як наукова категорія: філософський, психологічний та соціологічний контексти. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences: proceeding II Internat. Scien. and Pract. Conf. (Cambridge, UK, October 29, 2021).* Cambridge, United Kingdom «P.C. Publishing House»; Vinnytsia, Ukraine «Yevropeiska naukova platforma», 2021. Vol. 2. Pp. 72–73.

23. **Шутов Д.О.** Розвиток професійної компетентності вчителя в умовах реформи НУШ. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища для досягнення цілей сталого розвитку в умовах невизначеності* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 19 квітня 2023 р.). Кременчук, 2023. С. 59–60.



ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«Університет імені Альфреда Нобеля»

(ВНЗ «УАН»)

вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000
тел. +38(095) 7-0000-47, +38(063) 7-0000-47, +38(0562) 31-24-51, e-mail: info@duan.edu.ua, duan.edu.ua
код ЄДРПОУ 20201672

від 19.02.2024 № 100

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Концептуальні положення, що складають наукову новизну дисертації аспіранта кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» Шутова Дмитра Олександровича «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» було апробовано у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Д Шутов приймав участь в організації та виступав з доповідями на науково-методичних семінарах для викладачів, психологів, соціальних працівників і керівників закладів загальної середньої освіти, технікумів і коледжів області, зокрема «Шляхи вдосконалення професійної компетентності фахівців в умовах сьогодення» (2021 р.), «Підвищення кваліфікації викладачів через самоосвіту» (2022 р.), «Самоосвіта онлайн: поради для викладачів» (2023 р.); міжнародних науково-практичних конференціях для студентів, аспірантів і науковців, зокрема «Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» (2022 р.), «Проблеми самоосвіти вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» (2023 р.).

Результати дослідження Шутова Дмитра Олександровича на тему «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти», а також методичне забезпечення розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти використано під час розробки навчально-методичних комплексів таких дисциплін, як «Професійно-педагогічна комунікація», Самоменеджмент (тайм- і стресменеджмент)», «Етика та деонтологія в освіті», «Педагогічна риторика та психологія ведення переговорів».

Проректор із забезпечення якості
освітнього процесу

Тетяна КОРОБЕЙНИКОВА

УНІВЕРСИТЕТ СЕРТИФІКОВАНО ТА АКРЕДИТОВАНО МІЖНАРОДНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ



КРЕМЕНЧУЦЬКА ГІМНАЗІЯ № 28
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
пров. Княжий, 5-А, м. Кременчук, 39631
E-mail: school28kremenchuk@gmail.com, Код ЄДРПОУ 24826804

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Упровадження результатів дослідження Дмитра Олександровича Шутова на тему «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» здійснювалась на базі Кременчуцької гімназії № 28 Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області.

Матеріали дисертаційного дослідження, а саме: діагностичний інструментарій щодо визначення рівнів розвиненості професійної компетентності вчителів історії пройшов апробацію на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження.

У результаті апробації вищезазначених положень дисертаційної роботи зроблено висновки про актуальність дослідження Д. Шутова, доцільність упровадження отриманих результатів у практику методичної роботи закладів загальної системи освіти.

Результати впровадження матеріалів пана Шутова отримали позитивну оцінку керівництва і викладацького складу Кременчуцької гімназії № 28.

Розроблені Дмитром Шутовим теоретичні та методичні матеріали підтвердили свою ефективність в організації інформаційно-консультативної підтримки вчителів історії щодо розвитку в них професійної компетентності засобами самоосвіти та можуть використовуватися для оптимізації діяльності методичного об'єднання у закладі загальної середньої освіти.

26.02.2024

Директор
Кременчуцької гімназії № 28, к.е.н.



[Handwritten Signature]
Олексій ДОКУЧАЄВ



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ №17 «ВИБІР» ІМЕНІ М.Г.НЕЛЕНЯ
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

20 лютого 2024 року

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора
філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Упровадження результатів дослідження Дмитра Олександровича Шутова на тему «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» здійснювалась на базі Кременчуцького ліцею №17 «Вибір» імені М. Г. Неленя Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області.

З метою методичної підтримки вчителям історії Д. Шутовим було розроблено та організовано цикл консультацій та семінарів за темами «Структура професійної компетентності вчителів історії профільної школи», «Шляхи вдосконалення професійної компетентності вчителя історії профільної школи в умовах сьогодення», «Самоосвіта онлайн: поради для вчителів історії профільної школи», «Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти», тощо.

Практичне застосування результатів дисертаційного дослідження позитивно вплинуло на рівень розвиненості професійної компетентності вчителів історії, сприяло формуванню в них позитивної мотивації до професійної діяльності, допомагало практично вирішувати проблему методичної підтримки означених фахівців.

Результати проведеного дослідження можуть бути використані в процесі методичної роботи закладів загальної середньої освіти та роботі методичних об'єднань учителів історії.

Директор ліцею



Валентина МАРЧЕНКО



УКРАЇНА
Управління освіти

Оболонської районної в місті Києві державної адміністрації

Навчально-виховний комплекс

«Школа I ступеня - гімназія «Потенціал»

04213, м. Київ, пр. Героїв Сталінграда, 47, тел./факс 413-59-11, obolon_potential@i.ua

22.02.2024 року № 28/1

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Довідка видана на підтвердження того, що в Комунальному закладі «Навчально-виховний комплекс «Школа I ступеня – гімназія «Потенціал» здійснювалась апробація та впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Шутова Дмитра Олександровича, аспіранта кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

За безпосередньої участі Шутова Д.О. вчителями історії НВК «Потенціал» запроваджувались організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи

засобами самоосвіти, що охоплювало семінари-тренінги для вчителів («Шляхи вдосконалення професійної компетентності вчителя історії профільної школи в умовах сьогодення», «Самоосвіта онлайн: поради для вчителів історії профільної школи», «Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти»), проведення індивідуальних консультацій.

Діагностика стану розвиненості професійної компетентності вчителів історії і доречності запропонованих заходів дозволила посилити інформаційну, консультаційну, діагностичну, професійно-розвивальну функції методичної підтримки вчителів у НВК «Потенціал».

Упровадження результатів дослідження засвідчило їх актуальність та практичну значущість.

Директор НВК «Потенціал»



Алла МАЛІШЕВСЬКА

**КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ № 30 «ОЛІМП»
ІМЕНІ Н. М. ШЕВЧЕНКО
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

Провулок Княжкий, 3 м. Кременчук, 39631, тел. 0 (5366) 5-33-40
e-mail: krenlit30@gmail.com Код ЄДРПОУ 24826816

16.02.2024 №02-07/89

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю

015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Результати дисертаційного дослідження Шутова Дмитра Олександровича, присвяченого проблемі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, упроваджено в систему методичної роботи Кременчуцького ліцею № 30 «Олімп» імені Н. М. Шевченка Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області.

Дисертант активно приймав участь у засіданнях методичної ради Кременчуцького ліцею № 30 «Олімп» імені Н. М. Шевченка, а саме: підготував і презентував доповіді на теми «Шляхи вдосконалення професійної компетентності вчителя історії профільної школи в умовах сьогодення», «Самоосвіта онлайн: поради для вчителів історії профільної школи», «Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти».

У процесі дослідження підтверджено, що у результаті впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, розроблених Д. Шутовим, значно зростає рівень розвиненості професійної компетентності вчителів історії профільної школи.

Тому апробація в ліцеї, запропонованих Дмитром Шутовим, аспірантом кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, засвідчили їх ефективність.

Результати дослідження мають теоретичне і практичне значення і можуть бути рекомендовані до використання в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Директор



Ольга ШИЯН



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

**КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ №25 «ГУМАНІТАРНИЙ КОЛЕГІУМ»
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Героїв УПА, 16, м. Кременчук, Полтавська обл., 39623 тел. +38 (053) 6757877
Електронна адреса : znz25doc@gmail.com Код СДРПОУ 24830516

12.02.2024 № 01-28/76

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора
філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

У Кременчуцькому ліцеї №25 «Гуманітарний колегіум» Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області відбулося впровадження результатів наукового дослідження Шутова Дмитра Олександровича, аспіранта кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», з теми «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти».

У межах констатувального та контрольного етапів експериментального дослідження Д. Шутовим було проведено діагностику вчителів історії з метою вивчення рівнів розвиненості у них професійної компетентності.

На етапі формувального експерименту апробовано навчально методичне і науково-методичне забезпечення розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти (роздавальні матеріали для індивідуальної роботи, презентації, демонстраційні таблиці, відеоматеріали, педагогічні ситуації).

Основні положення та результати наукового дослідження Д. Шутова мають теоретичне та практичне значення й можуть бути творчо реалізовані в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.



Тетяна МОСКАЛИК

**КРЕМЕНЧУЦЬКА ГІМНАЗІЯ № 12
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

*39622 м. Кременчук, вул. Володимира Великого, 52, тел. 0678366862,
e-mail: 12_school_12@ukr.net, код ЄДРПОУ 24827843*

28 . 02 . 2024 № 01-32/94

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти», поданої на здобуття наукового ступеня доктора
філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА**

Дана довідка засвідчує, що у системі методичної роботи Кременчуцької гімназії № 12 Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області здійснювалась апробація та впроваджувалися деякі результати дисертаційного дослідження Дмитра Олександровича Шутова, аспіранта кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Результати дослідження висвітлювались на засіданнях методичної ради Кременчуцької гімназії № 12 через презентацію організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти та навчально-методичного забезпечення впровадження означених умов.

Д. Шутовим проведено діагностику вчителів історії на констатувальному і контрольному етапах експериментального дослідження з метою вивчення рівнів розвиненості професійної компетентності означених фахівців.

Розроблені Дмитром Шутовим теоретичні та методичні матеріали підтвердили свою ефективність та можуть використовуватись в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Директор



В'ячеслав НОСКІН

КИЇВСЬКА РЕГІОНАЛЬНА СПІЛКА СПОЖИВЧОЇ КООПЕРАЦІЇ
Київський кооперативний інститут бізнесу і права

03022 м.Київ вул. Ю.Здановської, 18
rector@kkibp.edu.ua

тел./факс (044) 257-70-91
www.kkibp.edu.ua

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора
філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Видана Шутову Дмитру Олександровичу на підтвердження факту того, що у системі методичної роботи Економіко-правового фахового коледжу Київського кооперативного інституту бізнесу і права, апробувались розроблені організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

З метою обговорення науково-методичних матеріалів Д. Шутова у Економіко-правовому фаховому коледжі ККІБП проводились педагогічні читання й семінари. Предметом обговорення були розроблені дисертантом: сутність і структура професійної компетентності вчителя історії профільної школи, а також організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти та їх методичне забезпечення, а саме: шляхи розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи, методика здійснення онлайн-консультування вчителів історії щодо розвитку у них професійної компетентності.

Результати проведеного серед вчителів історії педагогічного моніторингу підтвердили доцільність використання розроблених у межах

дисертаційного дослідження матеріалів Дмитра Шутова для підвищення рівня розвиненості у означених фахівців професійної компетентності.

За безпосередньої участі Д. Шутова вчителями історії Економіко-правового фахового коледжу ККІБП запроваджувались організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, що охоплювало семінари-тренінги для вчителів («Шляхи вдосконалення професійної компетентності вчителя історії профільної школи в умовах сьогодення», «Самоосвіта онлайн: поради для вчителів історії профільної школи», «Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти»), проведення індивідуальних консультацій.

Діагностика стану розвиненості професійної компетентності вчителів історії і доречності запропонованих заходів, дозволило посилити інформаційну, консультаційну, діагностичну, професійно-розвивальну функції методичної підтримки вчителів у Економіко-правовому фаховому коледжі ККІБП.

Упровадження результатів дослідження засвідчило їх актуальність та практичну значущість.

26.02.2024

Ректор



І.В.Охріменко

**КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ № 6 «ПРАВОБЕРЕЖНИЙ»
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Олександра Білаша, 32, м. Кременчук, 39600, тел. (068) 849-42-20
E-mail: gimnasiumsix@i.ua , код ЄДРПОУ 41280903

28.02.2024 № 01-20/79

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора
філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Результати дисертаційного дослідження аспіранта кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» Дмитра Шутова з теми «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» впроваджено в систему методичної роботи Кременчуцького ліцею № 6 «Правобережний» Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області, а саме розроблені дисертантом:

- організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти;
- навчально-методичні матеріали щодо розвитку професійної компетентності вчителя історії в умовах його роботи в профільному закладі загальної середньої освіти;
- діагностичний інструментарій, для визначення рівня розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи;
- тексти доповідей (Шляхи вдосконалення професійної компетентності вчителя історії профільної школи в умовах сьогодення», «Самоосвіта онлайн: поради для вчителів історії профільної школи», «Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти»), які було презентовано за засіданні методичної ради Кременчуцького ліцею № 6 «Правобережний» Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області.

Упровадження перелічених матеріалів засвідчило, що в результаті застосування у процесі неперервної освіти вчителів історії профільної школи навчально-методичних матеріалів, розроблених Д. Шутовим, підвищувався рівень такої важливої компетентності сучасного вчителя історії профільної школи, як професійна компетентність.

Основні положення, які склали основу розробленого відгуку, мають суттєве практичне значення для організації методичної роботи у закладах загальної середньої освіти, зорієнтованої на розвиток професійної компетентності вчителів історії.

Підсумовуючи, слід наголосити, що результати досліджень мають теоретичну та практичну значущість і можуть бути рекомендовані до використання в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

**Директор
Кременчуцького ліцею № 6
«Правобережний»**



A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Олена Шаповал".

Олена ШАПОВАЛ

28.02.2024

**КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ №10 «ЛІНГВІСТ»
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Лейтенанта Покладова, 8, м. Кременчук, 39600,
E-mail: 10-shkola@ukr.net , Код ЄДРПОУ 24827833

26.02.2024 № 01-08/33

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами
самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю
015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Дисертаційне дослідження Дмитра Олександровича Шутова, аспіранта кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», присвячене розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти. Результати дослідження було впроваджено в систему методичної роботи Кременчуцького ліцею №10 «Лінгвіст».

На основі організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, розроблених Д. Шутовим, у Кременчуцькому ліцеї №10 «Лінгвіст» було вибудовано систему роботи з вчителями історії щодо розвитку в них вищезазначеної компетентності.

Навчально-методичні матеріали з проблеми розроблені, систематизовані й узагальнені дисертантом, були використані в системі методичної роботи. Як зазначають самі вчителі історії, особливу значимість для системи методичної роботи і системи неперервної освіти вчителів історії мають розроблені Д. Шутовим тести та професійно-педагогічні задачі, які дозволяють виявити наявний рівень розвиненості професійної компетентності означених фахівців, і методичні рекомендації щодо застосування інтерактивних технологій самоосвіти (метод портфоліо, метод проєктів, програмне навчання) з метою розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи. Ці матеріали постійно застосовуються вчителями в системі неперервної освіти.

Д. Шутов активно приймав участь у засіданнях методичної ради Кременчуцького ліцею №10 «Лінгвіст», а саме: підготував і презентував доповіді на теми «Шляхи вдосконалення професійної компетентності вчителя історії профільної школи в умовах сьогодення», «Самоосвіта онлайн: поради для вчителів історії профільної школи», «Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти».

Досвід впровадження організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти у систему методичної роботи дозволяє засвідчити, що постійна цілеспрямована робота вчителів історії Кременчуцького ліцею №10 «Лінгвіст» з підвищення рівня розвиненості професійної компетентності засобами самоосвіти дозволяє підготувати високоосвічені педагогічні кадри, які спроможні ефективно обирати матеріал, прийоми й засоби роботи над собою.

Дисертаційне дослідження Д. Шутова «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» має теоретичну і практичну цінність, а його результати можуть бути використані вчителями та методистами закладів загальної середньої освіти для підвищення рівня розвиненості професійної компетентності вчителів історії профільної школи.

Директор ліцею



Наталія МАМОН

**КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ №11 «ГАРАНТ»
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Старшого лейтенанта Кагала 53, м. Кременчук, Полтавська обл., 39600
тел: +380953965311; e-mail: secretary@lyceum11.com.ua
код ЄДРПОУ 23553931

29 лютого 2024р. № 90

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора
філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Дисертаційне дослідження Шутова Дмитра Олександровича присвячено розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти. Результати дослідження було впроваджено в систему методичної роботи Кременчуцького ліцею № 11 «Гарант» Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області.

Апробація у Кременчуцькому ліцеї № 11 «Гарант» Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області розроблених Д. Шутовим організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти засвідчила їх ефективність, а зроблений акцент на розвиткові вищеназваної компетентності, дозволив забезпечити її безперервний розвиток, що дозволяє вчителям історії доречно та ефективно застосовувати потужний потенціал засобів самоосвіти в різних сферах професійної діяльності.

Вчителями історії відзначено глибоку обґрунтованість та практичну цінність розроблених Д. Шутовим навчально-методичних рекомендацій щодо розвитку професійної компетентності означених фахівців засобами самоосвіти.

Розроблені, систематизовані й узагальнені дисертантом навчально-методичні матеріали з проблеми було використано не тільки в умовах методичної роботи, а й у процесі неперервного розвитку вчителів історії профільної школи.

Результати дослідження мають теоретичне і практичне значення і можуть бути рекомендовані до використання у системі методичної роботи у закладах загальної середньої освіти.

Директор



Наталія БИКОВА

**КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ № 5 ІМЕНІ Т.Г.ШЕВЧЕНКА
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Героїв, Маріуполя, 65, м. Кременчук, Кременчуцького району, Полтавська область, 39601/
тел.75-89-70, 75-89-71, 75-89-72, 75-89-73, 75-89-74 E-mail: kr.lyceum5@gmail.com / Код ЄДРПОУ 41280898

26.02.2024 № 01-23/ 93 а

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора
філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Наукові положення, розроблені особисто Д.Шутовим, а саме: діагностичний інструментарій визначення рівня розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи; організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти; методичні рекомендації щодо розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи – проходили апробацію у системі методичної роботи Кременчуцького ліцею № 5 імені Т.Г.Шевченка Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області

Аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» Д.Шутов приймав участь в організації, та виступав з доповідями на засіданнях методичної ради Кременчуцького ліцею № 5 імені Т.Г.Шевченка Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області, зокрема «Шляхи вдосконалення професійної компетентності вчителя історії профільної школи в умовах сьогодення», «Самоосвіта онлайн: поради для вчителів історії профільної школи», «Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти».

Практична реалізація організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти дозволяє суттєво підвищити рівень розвиненості професійної компетентності вчителів історії профільної школи й розширити досвід зазначених фахівців щодо застосування засобів самоосвіти у професійній діяльності.

Отримані результати дослідження підтверджують ефективність запропонованої методики у порівнянні з традиційною та можуть бути рекомендовані для подальшого впровадження у системі підвищення кваліфікації, неперервної педагогічної освіти вчителів історії профільної школи.

Директор



Ольга МІРОШНІЧЕНКО

УКРАЇНА
 Кременчуцька міська рада
 Кременчуцького району Полтавської області
КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ № 4 «КРЕМІНЬ»
 КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
 КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
 ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
 Код ЄДРПОУ 25154081
 39600, Полтавська область, м. Кременчук
 вул. Першотравнева, 13. Тел. +38068 747-81-74
 24.02.2024 № 01-25/52
 вх. №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
 засобами самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора
 філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Результати дисертаційного дослідження аспіранта кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» Д. Шутова на тему «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» пройшли апробацію та були впроваджені в систему методичної роботи Кременчуцького ліцею №4 «Кремін» Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області.

Д. Шутов на засіданні методичної ради проінформував про зміст свого дисертаційного дослідження; розкрив сутність поняття «професійна компетентність вчителя історії профільної школи», компоненти означеного феномену, діагностичний інструментарій для визначення рівнів розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної школи, організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти.

Викладачі історії Кременчуцького ліцею №4 «Кремін» приймали участь в експериментальному дослідженні на всіх його етапах і увійшли в експериментальну групу.

На констатувальному етапі експерименту було визначено вихідний рівень розвиненості професійної компетентності вчителів історії. Під час формувального етапу в систему методичної роботи було впроваджено організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти. На контрольному етапі дисертант виявляв позитивну динаміку показників рівня розвиненості професійної компетентності вчителів історії, які приймали участь в експерименту.

Проведене аспірантом експериментальне дослідження довело, що відбулись суттєві позитивні зрушення в динаміці рівнів розвиненості професійної компетентності вчителів історії.

Дисертаційне дослідження Дмитра Олександровича Шутова з теми «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» є актуальним, має наукову новизну та практичне

значення, а запропоновані методичні рекомендації щодо впровадження організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, сприятимуть розвиненості професійної означених фахівців та можуть бути впроваджені в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Директор ліцею



Тетяна ОДЕРІЙ

**КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ №13 «АВІОР»
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Єднання України, 3, м. Кременчук, 39620
e-mail: night.school13@gmail.com Код ЄДРПОУ 24826845

29.02.2024 № 02-09/56

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора
філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Модернізація системи освіти в Україні передбачає підвищення вимог до якості освіти. У зв'язку з цим перед закладами загальної середньої освіти постає завдання щодо вдосконалення професійної компетентності вчителів. Аналіз наукових результатів дисертаційного дослідження Шутова Дмитра Олександровича «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти», що вони є актуальними і представляють практичний інтерес для системи післядипломної освіти.

Практична реалізація науково-методичних розробок Д. Шутова знайшла своє відображення в освітньому просторі Кременчуцького ліцею №13 «Авіор» у формах:

- аналіз змісту нормативно-методичних документів, планів, освітніх програм;
- вивчення особливостей методичної роботи;
- пілотних досліджень, спрямованих на визначення актуальності та ресурсного забезпечення методичної роботи вчителів історії щодо розвитку професійної компетентності;
- діагностика рівня розвиненості професійної компетентності вчителів історії на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження;
- розвиток професійної компетентності вчителів історії шляхом впровадження організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти;
- розробка навчально-методичного забезпечення процесу розвитку професійної компетентності вчителів історії в умовах методичної роботи.

Серед заходів проведених Д. Шутовим у Кременчуцькому ліцеї №13 «Авіор» є виступи на методичній раді із доповідями «Шляхи вдосконалення професійної компетентності вчителя історії профільної школи в умовах сьогодення», «Самоосвіта онлайн: поради для вчителів історії профільної школи», «Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти».

Отримані результати впровадження науково-методичних розробок Д. Шутова дають підстави стверджувати, що вони є значущими для розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи і можуть бути використані в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Директор ліцею



Віктор ШИЯН

КРЕМЕНЧУЦЬКА ГІМНАЗІЯ № 26
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

пров. Джохара Дудаєва (Грозненський), 4, м. Кременчук, 39610

Тел. +380970486162,

e-mail: school26.07@ukr.net Код ЄДРПОУ 24830500

02.02.2024 № 1

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
 засобами самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора
 філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Даною довідкою стверджується, що результати дисертаційного дослідження Дмитра Олександровича Шутова «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта висвітлювались на засіданнях методичної ради Кременчуцької гімназії №26 через презентацію організаційно-методичних умов розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти та навчально-методичного забезпечення впровадження означених умов.

Д. Шутовим проведено діагностику вчителів історії на констатувальному і контрольному етапах експериментального дослідження з метою вивчення рівнів розвиненості професійної компетентності означених фахівців.

Матеріали дисертаційного дослідження є актуальними, мають вагомe теоретичне і практичне значення і можуть використовуватись в системі методичної роботи в закладах загальної середньої освіти.

Директор



(Handwritten signature)

Володимир САКУН

КРЕМЕНЧУЦЬКА ГІМНАЗІЯ №20
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ ПОЛТАВСЬКОЇ
ОБЛАСТІ

вул.Академіка Маслова,12, м.Кременчук, 39600, моб.тел.066 027 28 35, E-mail: znz-20@ukr.net
Код ЄДРПОУ 24830485

28.02.2024 № 57

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти», поданої на здобуття наукового ступеня доктора
 філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Аналіз наукових результатів дисертаційного дослідження Шутова Дмитра Олександровича «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» доводить, що вони є актуальними і представляють практичний інтерес для системи методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

У Кременчуцькій гімназії № 20 в процесі методичної роботи з вчителями використовуються окремі висновки та пропозиції дисертанта.

Розроблені Д.О.Шутовим організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, описані дослідником структурні компоненти професійної компетентності вчителів історії профільної школи, розроблений діагностичний інструментарій визначення рівня розвиненості професійної компетентності вчителя історії профільної стали основою для планування навчальної та методичної роботи з учителями історії та підвищення рівня їх професійної компетентності.

Матеріали дисертаційного дослідження, присвяченого проблемі розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, відзначається науковою новизною та практичною значущістю, внаслідок чого будуть надалі впроваджуватись в систему методичної роботи Кременчуцької гімназії № 20 Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області.



Володимир НИКИФОРЕНКО



УКРАЇНА

КРЕМЕНЧУЦЬКА ГІМНАЗІЯ № 19

КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Шевченка 58/69, м. Кременчук Полтавської області, 39600, тел.0932860039
znz-19@ukr.net Код ЄДРПОУ 23553960 р/р UA188201720344240005000056225
в УДКСУ у м. Київ

29 лютого 2024 № 01-49/90

На № _____ від «___»

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора
філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Аналіз наукових результатів дисертаційного дослідження «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» аспіранта кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» Дмитра Олександровича Шутова доводить, що вони є актуальними і представляють практичний інтерес для закладів загальної середньої освіти.

У Кременчуцькій гімназії № 19 в процесі методичної роботи з учителями історії використовуються окремі висновки та пропозиції дисертанта.

Розроблені Д. Шутовим організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, описані компоненти професійної компетентності вчителя історії профільної школи стали основою для планування методичної роботи з вчителями історії щодо підвищення їх професійної компетентності.

Педагогічними працівниками відзначено глибоку обґрунтованість та практичну цінність розроблених Шутовим Дмитром Олександровичем навчально-методичних рекомендацій щодо розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи, які наразі використовуються у практичній діяльності Кременчуцької гімназії № 19.

Описані в роботі методи і технології самоосвіти (метод портфоліо, програмне навчання, тощо) успішно впроваджуються в систему методичної роботи Кременчуцької гімназії № 19, про що свідчать позитивні відгуки

вчителів історії та підвищення їх мотивації до участі в різних формах роботи з метою розвитку власної професійної компетентності.

Матеріали дисертаційного дослідження, присвяченого розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, відзначаються науковою новизною та практичною цінністю, внаслідок чого будуть надалі впроваджуватись в роботу Кременчуцької гімназії № 19.

Директор



Тетяна ЛОБАН

КРЕМЕНЧУЦЬКА ГІМНАЗІЯ № 21
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Сержанта Мельничука, буд. 217, м. Кременчук, Полтавська область, Україна, 39623
 тел. 097-914-91-04, kremen.internat21@gmail.com

19.02.2024 р. № 01-26/48

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи
засобами самоосвіти», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ШУТОВА ДМИТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА

Розвиток якісної системи загальної середньої освіти України потребує здійснення кроків щодо забезпечення освітнього процесу професійними кадрами. Маючи за мету створювати необхідні умови для фахового розвитку вчителів історії Кременчуцької гімназії № 21, адміністрацією закладу було взято до уваги змістове наповнення дисертаційного дослідження Шутова Дмитра Олександровича, аспіранта кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля.

Аналіз положень дисертаційного дослідження Шутова Д.О. «Розвиток професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти» визначив, що вони містять практичний інтерес та можуть бути апробовані на базі методичної роботи гімназії.

Так, у міжкатегоріальний період, в процесі підвищення професійної компетентності вчителів історії гімназії використовувалося навчально-методичне забезпечення процесу розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи засобами самоосвіти, що розроблені Д.О. Шутовим.

Також, в системі методичної роботи навчального закладу, свою апробацію проходили методи і технології самоосвіти, застосування яких сприяло процесу професійного розвитку вчителів історії гімназії.

Виокремимо те, що адміністрацією закладу бралось до уваги теоретичне підґрунтя системи організаційно-педагогічних умов та структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи, пропонувані у дисертаційному дослідженні.

Загалом, буде доцільним продовжувати роботу з впровадження результатів дослідження та діагностувати їхній вплив на якість освітнього процесу в перспективі.

Директор



Олександр ДЕНЬГА

Онлайн сервіс створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

ПРОТОКОЛ

створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

Дата та час: 19:14:29 11.11.2024

Назва файлу з підписом: Дисертація_Шутов.pdf.asice

Розмір файлу з підписом: 7.1 МБ

Перевірені файли:

Назва файлу без підпису: Дисертація_Шутов.pdf

Розмір файлу без підпису: 7.7 МБ

Результат перевірки підпису: Підпис створено та перевірено успішно. Цілісність даних підтверджено

Підписувач: ШУТОВ ДМИТРО ОЛЕКСАНДРОВИЧ

П.І.Б.: ШУТОВ ДМИТРО ОЛЕКСАНДРОВИЧ

Країна: Україна

РНОКПП: 3149318333

Організація (установа): КО КРЕМЕНЧУЦЬКА ГІМНАЗІЯ №24

Код ЄДРПОУ: 24830522

Посада: ДИРЕКТОР

Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для підпису від Надавача): 19:14:27 11.11.2024

Сертифікат виданий: КНЕДП АЦСК АТ КБ "ПРИВАТБАНК"

Серійний номер: 5E984D526F82F38F0400000095CE28015FB38905

Алгоритм підпису: ДСТУ 4145

Тип підпису: Удосконалений

Тип контейнера: Підпис та дані в архіві (розширений) (ASiC-E)

Формат підпису: З повними даними для перевірки (XAdES-B-LT)

Сертифікат: Кваліфікований

Версія від: 2024.10.24 15:00