

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки та методики початкової освіти**

**ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ САМОРОЗВИТОК
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Дипломна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:

студентка 6 курсу, 613 групи

спеціальності 013 «Початкова освіта»

Герасимюк Надія Семенівна

Керівник: канд. пед. наук, доцент Прокоп І.С.

До захисту допущено

На засіданні кафедри

Протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р.

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С.З.

Чернівці – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	7
1.1. Проблема професійно-особистісного саморозвитку у психолого-педагогічних дослідженнях.....	7
1.2. Сутність поняття «професійно-особистісний саморозвиток учителя початкових класів».....	19
1.3. Структурно-компонентний аналіз професійно-особистісного саморозвитку вчителів початкових класів	33
Висновки до першого розділу.....	40
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ	43
2.1. Нормативно-правове забезпечення України для професійно-особистісного саморозвитку вчителя в умовах різних видів післядипломної освіти	43
2.2. Неформальна та інформальна освіта як види професійно-особистісного саморозвитку вчителів початкових класів на етапі післядипломної освіти	51
2.3. Аналіз досвіду організації неформальної післядипломної освіти вчителів початкових класів <i>(на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича)</i>	62
Висновки до другого розділу.....	75
ВИСНОВКИ	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	82
ДОДАТКИ	93

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема саморозвитку особистості набуває дедалі більшої актуальності, оскільки саме саморозвиток створює умови для професійно-особистісної самореалізації людини. Важливе значення саморозвиток має для вчителів, адже саморозвиток для них є одним із чинників відповідності потребам та вимогам сучасного суспільства.

На етапі імплементації ідей Концепції «Нова українська школа» (2016), освітній заклад перетворюється на середовище, де панує соціальна рівність, партнерство, згуртованість, відбувається різнобічний розвиток та соціалізація особистості. Для такого середовища сучасний учитель має оволодіти різними компетентностями, серед яких: професійно-педагогічна, соціально-громадянська, загальнокультурна, мовно-комунікативна, психолого-фасилітативна, інформаційно-цифрова. Означені компетентності сприяють опануванню вчителем різних ролей, що передбачають здатність учителя бути наставником, консультантом, тренером, тьютором, коучом, фасилітатором, ментором та ін.).

Згідно до Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020), серед обов'язкових компетентностей виокремлюється здатність до професійного та особистісного саморозвитку впродовж життя, що стає базою для професійного зростання на різних етапах його професійно-особистісного життя.

Стан дослідження проблеми. На сучасному етапі проблема саморозвитку особистості розкрита у працях багатьох науковців: І. Беха, О. Власової, С. Максименка, В. Рибалки, Т. Титаренко, Е. Помиткіна та ін. Питання професійного становлення педагогів вивчали дослідники: О. Бондарчук, Н. Волянчук, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Карамушка, В. Панок, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін., які розкрили сутність, етапи, проблеми

саморозвитку у процесі професійного становлення. Різні аспекти неперервної педагогічної освіти досліджено у працях Т. Левченко, Л. Лук'янової, О. Радзімовської, Л. Сігаєвої та ін. Питання самовдосконалення педагогів під час неформальної освіти стали предметом наукових досліджень таких учених, як: О. Аніщенко, В. Бахрушин, Л. Лук'янова, Н. Павлик, Т. Ткач та ін.; фактори саморозвитку особистості розкриті І. Бехом, О. Бондарчук, Н. Володарською, В. Ільчуком, С. Паршук та ін.

Разом з тим, проблема активізації професійно-особистісного саморозвитку вчителя в умовах різних типів післядипломної освіти (формальної, неформальної, інформальної) потребує подальших теоретичних та практичних досліджень.

Відповідно, актуальність доцільність теоретично-емпіричних досліджень означеної проблеми зумовили вибір теми магістерської роботи «Професійно-особистісний саморозвиток учителів початкових класів в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти».

Об'єкт дослідження – професійно-особистісний саморозвиток педагога.

Предмет дослідження – форми та методи професійно-особистісного саморозвитку вчителів початкових класів в умовах неформальної та інформальної освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити форми та методи професійно-особистісного розвитку вчителів початкових класів в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати проблему професійно-особистісного саморозвитку особистості вчителя у психолого-педагогічних дослідженнях.
2. Розкрити сутність та структурні компоненти професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів.
3. Обґрунтувати форми та методи професійно-особистісного саморозвитку

вчителів початкових класів у системі неформальної та інформальної післядипломної освіти

4. Емпірично дослідити стан професійно-особистісного розвитку вчителів початкових класів в умовах різних типів післядипломної освіти.
5. Здійснити аналіз досвіду організації неформальної післядипломної освіти вчителів початкових класів (на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича).

Для досягнення мети та виконання завдань дослідження були обрані **науково-педагогічні методи дослідження:** *теоретичні* (аналіз, узагальнення, систематизація та моделювання, які використано для розкриття теоретичних основ професійно-особистісного саморозвитку вчителя в умовах різних типів освіти); *емпіричні* (спостереження, бесіди, опитування, для виявлення стану та особливостей професійно-особистісного саморозвитку вчителя в сучасних умовах формальної, неформальної та інформальної освіти); *математичні методи* для обробки отриманих даних та подальшої їх інтерпретації.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що проаналізовано проблему професійно-особистісного саморозвитку особистості вчителя у психолого-педагогічних дослідженнях; розкрито сутність та структурні компоненти професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів; узагальнено форми та методи професійно-особистісного саморозвитку вчителів початкових класів у системі формальної, неформальної та інформальної освіти; узагальнено досвід організації формальної післядипломної освіти вчителів початкових класів в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що матеріали магістерської роботи можуть бути застосовані студентами у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін «Педагогічна майстерність», «Педагогічна психологія», «Психологія професійної діяльності вчителя», «Підвищення

кваліфікації вчителя» у процесі професійної освіти, вчителями на етапі післядипломної освіти. Представлений методичний інструментарій може бути використаний освітніми менеджерами під час моніторингу професійно-особистісного саморозвитку вчителів.

Апробація результатів дослідження: результати магістерської роботи обговорювались у процесі науково-методологічних семінарів кафедри педагогіки та методики початкової освіти чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та студентській науко-практичній конференції (Чернівці, 2021).

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, семи підрозділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРТЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

1.1. Проблема професійно-особистісного саморозвитку у психолого-педагогічних дослідженнях

Проблема саморозвитку особистості завжди була у пріоритеті наукових досліджень учених. Це підтверджено підвищеною увагою як зарубіжних, так і вітчизняних учених, які питання саморозвитку особистості вивчали різносторонньо, досліджуючи сутнісні особливості та умови означеного процесу.

Поняття «саморозвиток» згідно тлумачного словника сучасної української мови трактується як розумовий чи фізичний розвиток людини, що досягається шляхом самостійний занять, вправ власними силами; саморух (В. Бусел, 2005).

Філософський словник поняття «саморозвиток» визначає як розвиток, причина якого полягає у самій же системі, яка розвивається; або розвиток під впливом внутрішніх факторів чи умов (В. Шинкарук, 1986).

Проблема саморозвитку особистості розкрита у наукових поглядах психологів та педагогів. Проаналізуємо їх.

У психологічному словнику поняття саморозвитку визначається як рух до емоціональної, когнітивної зрілості, самоактуалізації (2001).

Потрібно звернути увагу на те, що поняття «розвиток» і «саморозвиток» мають певні відмінності. Так, розвиток відбувається у процесі досягнення цілей, які ставить по відношенню до особистості інша особа, а саморозвиток проходить відповідно до задумів, мети самої особистості (С. Соколовська, 2011).

Учений Л. Рувінський вважає, що, частина слова «само» не свідчить про відсутність значення людини в розвитку особистості, а також не заперечує факт впливу на особистість різних соціальних чинників, а тільки вказує на те, що вплив на розвиток відбувається під час процесу саморуху психічних процесів, сил (Л. Рувінський, 1973).

В. Рибалка вважає, що розвиток особистості веде до виявлення її особливих розвивальних, властивостей та здібностей, що виступають базовим ресурсом її саморозвитку (В. Рибалка, 2017). Дослідник Н. Павлик стверджує, що ознаками розвитку особистості виступають нелінійність, нерівномірність психічних функцій (Н. Павлик, 2019).

Науковці часто використовують поняття саморозвитку як синонім до інших понять, що відображають процеси «самості». До цих понять належать: «самовираження», «самовизначення», «самоствердження», «самореалізація», «самовдосконалення», «самовиховання», та ін.

Дослідники О. Куліда та Г. Тараненко звертають увагу на те, що поняття самовираження, самовизначення, самоствердження, самореалізація, саморозвиток між собою пов'язані через утвердження особистості власної суб'єктності, але саморозвиток виступає найбільш багатогранним процесом, який охоплює всі інші. Саморозвиток являє собою зміну індивіда у процесі неперервної взаємодії між громадським та індивідуальним, а результатом цього відбувається новий якісний стан особистості (О. Куліда, 2018; Г. Тараненко, 2018).

Вчена К. Абульханова-Славська вважає, що поняття «саморозвиток» асоціюється із поняттям «самовдосконалення», що передбачає процес підвищення рівня сформованості знань у контексті неперервної освіти, а також процес підвищення активної реалізації себе у житті тощо (К. Абульханова-Славська, 1991).

Дослідник В. Лозовий поняття «саморозвиток» трактує в контексті наукового феномену «самовиховання», яке розглядається як свідомо

планомірна праця особистості над собою, що спрямовується на формування властивостей людини, що мають відповідати вимогам суспільства та власній програмі розвитку, а також дозволяють здійснити всі види та форми індивідуальної особистісної діяльності (В. Лозовий, 1991).

Учений Е. Помиткін вважає, що особистісний саморозвиток треба розглядати через призму духовного розвитку особистості як процес її свідомого самовдосконалення, яке створює умови для спрямування людини на підпорядкування свого «Я» вищим ідеалам та цінностям, а також сприяє збагаченню духовних надбань людства результатами власної діяльності (Е. Помиткін, 2007).

В. Фрицюк вважає, що саморозвиток особистості відображає її цілеспрямовану, систематичну та високоорганізовану творчу діяльність, яка веде до процесу цілеспрямованої системної творчої зміни особистістю її власних духовних особливостей, які включають: цінності, морально-етичні якості, інтелектуальні характеристики для успішного досягнення усіх життєвих цілей та ефективного здійснення соціального професійно-особистісного призначення (В. Фрицюк, 2016).

Поряд із поняттям саморозвиток дослідники використовують поняття професійно-особистісний саморозвиток.

Так, професійно-особистісний саморозвиток, на думку Л. Зязюн, виступає діяльністю, що реалізується за допомогою процесів опанування, упорядкування, систематизації досвіду для задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення нею різних видів діяльності, а також для постійного удосконалення та зростання (Л. Зязюн.2006).

Професійно-особистісний саморозвиток особистості, як стверджує В. Маралов, виступає фундаментальною здатністю особистості бути суб'єктом власного життя; уміннями перетворювати своє життя та діяльність щодо практичного перетворення; можливостями здійснювати особистісний вибір на основі власного пізнання. Означений процес є складним та

специфічним, який розгортається в часі та просторі професійного та особистісного життя людини, і який може приймати різні форми: самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізацію. Крім цього, учений вважає, що для ефективного професійно-особистісного саморозвитку людині треба змінюватися. В. Маралов стверджує, що важливими етапами саморозвитку особистості виступають: самопізнання, як виявлення особистісних смислів у самому процесі саморозвитку; потреба та мотивація саморозвитку, визначення цілепокладання як усвідомленого розуміння необхідності займатися саморозвитком; самореалізація як самостійне планування власного розвитку у процесі життєдіяльності (В. Маралов, 2004).

В. Слободчиков професійно-особистісний розвиток розкриває як здатність особистості змінюватись, її спроможність видозмінювати власне життя та діяльність та переходити на інший рівень якості. Зважаючи на те, що людина має особливе духовне начало, то саморозвиток особистості треба визначати не стільки як розвиток певної якості, а як самовдосконалення. Саморозвиток виступає як найскладніша форма діяльності внутрішнього світу особистості, зокрема, коли формуються власні позиції, переконання, життєві цілі, відбувається пошук способів самовизначення, в межах яких людина проявляє, формує, розвиває себе (В. Слободчиков, 2000, с. 217).

Важливими особливостями саморозвитку, дослідниця В. Блінова вважає те, що означений науковий феномен визначається різними життєвим та особистісним змістом; він завжди пов'язаний з подоланням перешкод чи бар'єрів, які можна подолати за участі волі й мотивації. Найбільшою перешкодою саморозвитку, на думку вченої, є відсутність відповідальності за своє життя та несформованість чи низька сформованість здатності до самопізнання (В. Блінова, 2009).

Дослідники-акмеологи (О. Власова, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Панок та ін.). професійно-особистісний саморозвиток розуміється як тенденція до саморозкриття творчого потенціалу людини, або

процес самовдосконалення у процесі якого відбувається успішна самореалізація, самозбагачення, самоздійснення

Аналіз поглядів А. Деркача вказує, що вчений вважає, що саморозвиток особистості можна розглядати як свідомий процес самовдосконалення для ефективної самореалізації, що відбувається на основі внутрішньо значущих устремлінь, зовнішніх впливів; а також передбачає цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, яка має на меті максимальне духовно-моральне, діяльнісно-практичне самозбагачення та самоздійснення. Дослідник вказує на те, що саморозвиток – це цілеспрямований процес «розгортання» власних задатків, здібностей, умінь, якостей чи «зародження», а також становлення властивостей та якостей, яких раніше не було (А. Деркач, 2006, с. 137).

Учені Н. Кузьміна та А. Маркова стверджують, що особистісний саморозвиток є процесом формування особистості, що має орієнтацію на високі досягнення та власне самовдосконалення. «Акме», як професійно-особистісна вершина, виступає найвищим рівнем досягнень, які можуть бути можливі для особистості на визначеному етапі її вдосконалення, а також можуть виражатися у сформованості особистості як суб'єкта діяльності та спілкування. Якщо процес розвитку людини відбувається впродовж життя, то він виявляє об'єктивні й суб'єктивні умови, що, перебуваючи у взаємозв'язку, сприяють оптимальній реалізації соціально активної особистості. Дослідники вказують на те, що саморозвиток як самовдосконалення має певні особливості: може здійснюватися на етапі дозрілості, може бути спрямованим а досягнення оптимального найвищого рівня; може бути суб'єктивним і відбуватися через вирішення суперечностей. Цей процес має відбуватися впродовж всього життя в процесі діяльності та має враховувати індивідуальні властивості розвитку та співвідносити його із потенційним, актуальним розвитком особистості (Н. Кузьміна, 1990; А. Маркова 1996).

Дослідниця О. Власова під поняттям «саморозвиток» розуміє процес набуття особистістю цілісності через призму соціальних змін на основі різного

екзистенційного досвіду, який набуває особистість у суспільстві, становлення нових якісних особистісних рис, що зумовлені інтеграцією цього досвіду у процесі соціокультурних взаємодій особистості (О. Власова, 2015, с.230-242).

Педагогічне трактування саморозвитку насамперед спрямовується на пошук шляхів та засобів підвищення внутрішньої самотворчої активності особистості, яка виступає суб'єктом життєдіяльності та власного удосконалення. Сучасні ідеї самоактивності особистості під час її становлення та розвитку утверджуються, передусім, в контексті гуманістичної педагогіки, яка заснована на визнанні цінності будь-якої людини, її суб'єктного набутого досвіду, внутрішнього світу, базуючись на вірі людини у власні потенційні позитивні сили.

В античній думці закладений педагогічний принцип: «Допоможи мені, щоб я зробив це сам!», який відображає істинну позицію особистості як суб'єкта навчання. Відповідно, розвиток внутрішнього світу кожного, надання значення самостійності його мислення та суджень набуває вагомої значущості в діяльності шкіл таких філософів, як: Сократ, Платон, Арістотель, Квінтіліан. Означені ідеї реалізується через використання діалогічних форм навчання, проведення диспутів та сократівських бесід, в процесі яких, той, хто навчається зустрічається із суперечностями та заохочується до висловлювання вільних розмірковувань, а також самостійного пошуку істини, руху до самопізнання.

Проблема ставлення до людини як до вищої цінності та віра в її необмежені сили й можливості, педагогічна ідея розвитку активності та самостійності у процесі діяльності поширюється у педагогічній науці та практиці епохи Відродження та Нового Часу. Саме тоді розробляються організаційно-практичні аспекти залучення особистості до процесів саморозвитку, самопізнання, самоосвіти та самовиховання (Я.Коменський); утверджується ідея природного виховання (Г.Сковорода), яка пропагує цінність знань, якщо вони здобуті особистістю самостійним шляхом;

розкривається ідея здатності до самовизначення і самокерівництва у процесі розвитку (А.Дістервег), які допомагають людині формуватися та удосконалюватися.

Епоха Просвітництва проголошує ідеї «гуманного виховання» (К. Ушинський), неперервної освіти (М. Пирогов) та ін.

Педагогічне сприяння процесам саморозвитку особистості передбачає, насамперед, створення умов для всебічного розкриття її творчого потенціалу шляхом надання повної свободи людині на самовизначення та самовираження. Якщо той, хто навчається, розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, то роль інших змінюється на пасивного спостерігача чи помічника особистості у процесі її власного розвитку, тобто саморозвитку. Концепція Ж. Руссо щодо ідеалізації самоактивності особистості в ході її розвитку пропагує доцільність цілеспрямованого педагогічного впливу через створення спеціально організованого освітнього середовища, що спроможне давати «поживу» для її саморозвитку (А. Джуринський, 1999).

Проблема пошуку способів гнучкого поєднання самоактивності особистості із цілеспрямованими на неї впливами розкрита вченими в концепції Єдиної трудової школи (П. Блонський, С. Шацький та ін.), де представлені ідеї розвитку демократії, самоуправління та співробітництва на основі збагачення її творчого потенціалу та створення умов для розвитку здатності до самовдосконалення.

Саморозвиток особистості визначається базовим у її формуванні, оскільки П. Каптерев стверджував, що людина починається із власного саморозвитку, а не з виховного впливу на неї (А. Джуринський, 1999).

Тому, можна стверджувати, що педагоги-класики саморозвиток визнавали як рушійну силу освітнього процесу, звертаючи увагу на те, що індивідуальні темпи та рівні визначають його варіативність. Класики вважали, що завдяки тому, що будуть використовуватись методи активного навчання та

дослідницького методу, спонукатиметься самостійність та прояв творчих сил особистості, освіта має перетворитися на активний освітній простір.

Важливою для розвитку та утвердження ідей саморозвитку має «розвиваюча педагогіка», яка визнає здатність особистості стати суб'єктом власного навчання й виховання й розвитку, чим самим актуалізує педагогічний пошук у напрямку шляхів саморозвитку. Така мета досягається поступовим переходом від функцій цілепокладання, контролю та оцінки дій до саморозвитку та самовдосконаленню, активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, а також розвитку їхніх пізнавальних інтересів (В. Ільїн, Г. Щукіна) (А. Джуринський, 1999).

Не менш важливими для розвитку проблеми саморозвитку стали ідеї проблемного навчання (І. Лернер, О. Матюшкін та ін.), розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов та ін.), ідеї педагогіки співробітництва (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.), які складають підґрунтя концепції суб'єктної педагогіки, де той, хто навчається, виступає повноцінним суб'єктом, який активно впливає на процес та результат діяльності, яка спрямовується на розвиток і саморозвиток особистості.

Особистість з її здатністю до саморозвитку вважається основною цінністю концепції гуманістичної педагогіки (В. Сухомлинський, Ш.Амонашвілі та ін.), що пізніше лягли в основу концепції особистісно-орієнтованої освіти (І. Бех, Є. Бондаревська, І. Якиманська та ін.). Згідно концепції, у освітньому процесі мають враховуватися індивідуальні особливості та розвиватися індивідуальні можливості у виборі удосконалення особистості (І. Якиманська, 2000).

Розмірковуючи про розвиток особистості, що розглядається як результат взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів, науковці сьогодення акцентують увагу на тому, що навчання та виховання може відігравати вирішальне значення в розвитку особистості лише, коли воно виконує роль позитивного впливу на внутрішнє стимулювання активності особистості в здійсненні роботи

над собою, а тому вказують на доцільність розвитку, що набуває характеру саморозвитку (П. Харченко, 2001, с.75-84).

В сучасних умовах концепція особистісно-орієнтованого навчання та виховання актуалізує вплив провідних чинників розвитку особистості, серед яких: самотворча активність, яка поєднана з цілеспрямованими впливами на особистісне зростання, базуючись на засадах розвитку суб'єктності всіх учасників освітнього процесу, саморозвиток яких стає засобом та наслідком їх становлення як суб'єктів власного розвитку і може визнаватися визначальною умовою, пріоритетним завданням та інноваційною технологією ефективної педагогічної діяльності (О. Сухоленова, 2000, с.98-104).

Педагогічно доцільне сприяння усім процесам саморозвитку особистості може відбуватися шляхом створення умов, які сприятимуть прояву самотворчої активності особистості, формуванню їх готовності до самоосвіти та самовиховання. Важливим у цьому процесі є організація науково-методичного супроводу означених процесів, які, у свою чергу, впливають на розвиток суб'єктних ознак особистості, серед яких: креативність, смислотворчість та інші.

Глибоке психологічне осмислення означених особистісних феноменів, а також закономірностей їх розвитку зумовило появу досліджень з гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), яка збагачує науково-педагогічну теорію та освітню практику ідеями особистісно-орієнтованої педагогічної взаємодії, за умов якої створюються базові підвалини для саморозвитку кожного її учасника. При цьому мають бути реалізовані такі мікросоціальні чинники як позитивна увага до самої особистості та її розвитку; усвідомлення особистості як вищої цінності; прийняття цілісності та індивідуальності людини, емпатійне її, оптимістичне прогнозування результатів її розвитку-саморозвитку (К. Роджерс, 1994).

Як зазначає вчена О. Савченко, особистісно-орієнтоване навчання визначається основними ознаками: індивідуалізацією та багатоваріантністю

методик; організацією процесу навчання на різних рівнях складності; утвердження вагомості цінності емоційного та позитивного ставлення до світу, а також партнерський стиль взаємин (О. Савченко, 1996, с.10-13). Саме це забезпечує створення доцільних та необхідних умов для саморозвитку особистості й осмисленого визначення своїх можливостей та життєвих цінностей та цілей.

Налагодження особистісних гуманних взаємин у освітньому процесі, яке базується на засадах свободи, рівності, творчого співрозвитку, співробітництва сприяє саморозвитку особистості (Ш. Амонашвілі, 1995). Відповідно, для цього потрібна побудова освітнього процесу таким чином, щоб це була діалогічна взаємодія, яка характеризується рівноправністю позицій усіх учасників освітнього процесу, що вестиме до збільшення свободи їх творчого самовираження, саморозвитку, самопрезентації.

Необхідно зазначити, що найбільш продуктивними способами та засобами стимулювання саморозвитку, прояву власної думки, творчої активності, накопичення власного професійно-особистісного досвіду є використання різних інноваційних технологій, серед яких: діалогічні форми та методи освіти, до яких належать проведення групових дискусій, аналіз соціально-професійних ситуацій, організація діалогічних лекцій; використання активних та пошукових методів, серед яких: мозковий штурм, інверсія, емпатія, дидактичні, різні види ділових та рольових ігор, тренінги рефлексивності, проектування різних сценаріїв професійно-особистісного зростання; організація розвивального освітнього середовища, а також моніторинг рівня та динаміки особистісно-професійного розвитку (Е. Зеєр, 2002).

Для процесу саморозвитку особистості вагомим є суб'єктність у освітньому процесі. Для цього під час професійного зростання неабияку роль має створення ситуації успіху для особистості, що постійно збагачує професійно-особистісний досвід прояву творчості, сприяє самопізнанню,

самоорганізації та самореалізації, що забезпечують презентацію усіх потенційних можливостей особистості та її творчості.

Дослідниця Л. Базілевська вважає, що актуалізація суб'єктного досвіду особистості педагога у процесі його професійно-особистісного саморозвитку відбувається через розвиток його самостійності, рефлексивності, активності, творчої ініціативи, відповідальності, а загалом здатності педагога до самовдосконалення, яке забезпечується шляхом персоналізації, діалогізації, диференціації та індивідуалізації процесу підвищення кваліфікації вчителя, творчого використання різних форм педагогічного співробітництва (Л. Базілевська, 2001, с.55-64).

Слід зауважити, що активізація суб'єктної позиції особистості педагога не зменшує, а, навпаки, посилює значення супроводу в освітньому процесі та вимагає високого рівня педагогічної майстерності й творчості тих, хто його організовує та супроводить. Відповідно, важливим при цьому є прояв гнучкості, здатності до імпровізації, до постійного осмислення змін, які проходять, акцентування уваги на проявах педагогічної свідомості педагогів, їх самосвідомості, рефлексії, емпатії та ін.

Аналіз поглядів учених на проблему особистісного та професійного саморозвитку особистості найбільше продуктивно розроблене в контексті гуманістичної освітньо-розвиваючої парадигми, де той, хто розвивається чи само розвивається, характеризується як повноцінний суб'єкт освітнього процесу і власного життя та розвитку.

Підготовка особистості до процесі саморозвитку та самовдосконалення відбувається в межах цілісного педагогічного впливу, насамперед, на розвиток суб'єктності цієї особи.

Професійно-особистісний саморозвиток особистості педагога визнається вагомим засобом та пріоритетною метою освіти, а одночасно, і ключовою умовою ефективності освіти. Педагогічні ідеї, а також технології особистісно-орієнтованої педагогіки, розроблені концепції цілісності й

суб'єктності особистості визначають нові орієнтири професійної відповідності вчителя сучасним вимогам щодо реалізації суб'єктних функцій освіти та неперервного власного професійно-особистісного зростання.

Отже, як засвідчує проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, науковий феномен «саморозвиток» у багатовіковій історії наукової думки характеризується як провідний засіб розвитку самої особистості, та суспільства, загалом. Саморозвиток зумовлений внутрішніми, і зовнішніми детермінантами розвитку особистості педагога, і, як правило, можуть практично реалізуватися у визначених формах само активності вчителя, шляхом запуску в дію особливих механізмів та способів досягнення професійно-особистісних зрушень.

Сучасна педагогічна наука та освітня практика на етапі реформування спрямована на цілеспрямований професійно-особистісний розвиток та саморозвиток педагога впродовж усього життя. Ключовою передумовою реалізації цієї нормативно-визначеної мети є неперервний саморозвиток учителя як особистості, з одного боку, та професіонала, з іншого, оскільки саме він повинен забезпечити не лише високу якість професійно-педагогічної діяльності, але й повноцінну реалізацію усіх провідних функцій освіти.

1.2. Сутність поняття «професійно-особистісний саморозвиток учителя початкових класів»

Роль саморозвитку вчителя з метою досягнення вершин його професіоналізму, підвищення ефективності педагогічної діяльності, забезпечення якісної самореалізації в професії, активізує увагу сучасних учених до цього складного й неоднозначного феномену та актуалізує потребу його дефінітивного аналізу.

Аналіз спадщини педагогів-класиків, яка є вагомим внеском у розвиток теорії професійно-особистісного розвитку, розкрито визначальну роль діяльності педагога щодо власного удосконалення для забезпечення якості педагогічної праці та ефективності освітнього процесу.

У працях учених започатковується наукове дослідження проблеми саморозвитку педагога та закладаються базові напрямки наукового пошуку з урахуванням основних шляхів професійно-особистісного саморозвитку, серед яких учені виокремлюють її складові:

- *самоосвіту*, яка забезпечує розширення та поглиблення професійного світогляду вчителя, підвищує його професійно-педагогічну компетентність, збагачує досвід професійної діяльності інноваційними педагогічними розробками, які можна використовувати на практиці (П. Блонський, А. Дістервег, К. Ушинський та ін.);
- *самовиховання*, під час якого відбувається саморозвиток професійно значущих рис характеру та якостей вчителя, формується саморегуляція його професійно-педагогічної поведінки та діяльності (Дж. Локк, А. Макаренко, М. Пирогов та ін.);
- *творчо-дослідницьку діяльність*, у процесі якої формується творча індивідуальність вчителя (В. Сухомлинський, С. Шацький та ін.).

Сучасні дослідники педагогічної науки розкривають інтегративну сутність саморозвитку та виокремлюють його складові, які вважають

традиційними. До них Ю. Калугін, І. Наумченко, В. Скарарь, П. Підкасистий, Г. Сухобська та ін. відносять також *самоосвіту*, а учені О. Кучерявий, В. Кучинський, К. Левітан, К. Тихончук та ін. виокремлюють *самовиховання*, описуючи їхні провідні механізми й етапи, розкриваючи передумови та принципи ефективної реалізації, а також вказуючи на особливості їх взаємозв'язку.

У контексті гуманістичних ідей сучасної психолого-педагогічної науки, дослідники Е Долінська, К. Кальницька, А. Романовський та ін. означені складові саморозвитку доповнюють означений перелік *самоактуалізацією*, яка підкреслює суб'єктність, яка дозволяє здійснити творче самовираження вчителя і, одночасно, його професійний саморозвиток.

Аналіз поглядів учених засвідчує багатогранність розуміння сутності поняття «професійно-особистісний саморозвиток педагога» та дозволяє виокремити різні підходи до його тлумачення. Так, учені досліджуваній науковий феномен розуміють тлумачать по-різному.

- Т. Таланчук, В. Сластьонін, Н. Кузьміна та ін. професійно-особистісний розвиток учителя трактують як *функцію* професійної діяльності вчителя;
- С. Сисоєва, Р. Скульський та ін. професійно-особистісний розвиток педагога вважають *напрямком* професійно-педагогічної творчості;
- І. Раченко та ін. професійно-особистісний розвиток педагога визначає як базову *ознаку* високого рівня творчо-педагогічної діяльності;
- Р. Скульський, Л. Хомич професійно-особистісний розвиток вчителя вважають провідним *чинником* удосконалення освітнього процесу;
- Ю. Лобейко, Л. Мітіна та ін. професійно-особистісний розвиток педагога вважають *основою* професійного зростання вчителя;
- Т. Тихонова та ін. професійно-особистісний розвиток педагога розглядає як *засіб* його безперервного професійного зростання;
- Е. Панасенко та ін. професійно-особистісний розвиток вчителя розуміють як основний *шлях* професійного руху педагога до ідеалу;

- О. Черноусова та ін. процес професійно-особистісного розвитку педагога вважають процесом підвищення його професійної майстерності;
- Р. Скульський та ін. професійно-особистісний розвиток вчителя асоціюють з розвитком його педагогічної культури;
- Н. Гузій, О. Дубасенюк, П.Харченко та ін. професійно-особистісний розвиток педагога вважають основним *способом* набуття, примноження та збереження професійно-особистісного професіоналізму;
- Л. Маркелова та ін. вважають, що процес професійно-особистісного розвитку педагога є *способом* досягнення вчителем власного акме-;
- О. Пехота вказує, що професійно-особистісний розвиток педагога є *способом і наслідком* становлення педагога як суб'єкта власного особистісно-професійного зростання та *формою* прояву його суб'єктної сутності;
- А. Маркова наголошує на тому, що професійно-особистісний розвиток вчителя виступає *критерієм* професіоналізму педагога;
- С. Сисоева зазначає, що професійно-особистісний розвиток педагога є *ознакою* професійно-педагогічної креативності;
- Н.Кузьміна стверджує, що професійно-особистісний розвиток педагога виступає як провідна особистісна *якість* вчителя-професіонала.

Аналіз різних тлумачень учених вказує на те, що одні дослідники звертають увагу на вагомість саморозвитку вчителя для підвищення якості його професійно-педагогічної діяльності, а інші – для особистісно-професійного зростання педагога. Це вказує на те, що в сучасній педагогіці саморозвиток вчителя розглядається з точки зору двох підходів, які умовно можна виокремити як діяльнісно-функціональний та особистісно-розвивальний.

У працях представників *діялісно-функціонального* підходу, а саме: О. Борденюка, С. Єлканова, К.Левітана, Л. Рувінського, Р. Скульського та ін., робиться акцент на функціональному аспекті професійно-педагогічного

саморозвитку і вони висвітлюють саморозвиток як додатковий напрям професійно-педагогічної діяльності вчителя. Вчені вказують, що саморозвиток повинен забезпечити високу ефективність педагогічної діяльності шляхом самостійного підвищення учителем своєї кваліфікації, професійно-педагогічної та фахової майстерності, а також професійної культури.

Професійно-педагогічний розвиток науковці розкривають у контексті питань якості освітнього процесу, неперервної професійної освіти та навчально-методичної роботи педагогів вчителів. Дослідники вважають саморозвиток однією з ключових «особливостей» педагогічної професії вчителя, наголошуючи, що саме педагог є тим, хто постійно навчається, аналізує свої професійні дії та вчинки (В. Ільчук, 2014, С. 137-138).

Разом з тим, Н. Антонова звертає увагу, що цим саморозвиток розуміється дещо звужено, тобто лише як головний засіб власного самоконтролю та самокорекції професійно-педагогічної діяльності (Н. Антонова, 2007, С.3-9), при цьому особистісний розвиток вчителя як професіонала набуває трохи другорядного значення.

На думку О. Кокун, базовий вектор руху в процесі саморозвитку відбувається від Я-реального до Я-ідеального вчителя згідно вимог, які висуває суспільство до його особистості та професійно-педагогічної діяльності. Саморозвиток, як вважає дослідниця, зумовлений вирішенням суперечностей між вимогами професійно-педагогічної діяльності та реальними можливостями і здібностями особистості педагога, його індивідуальним стилем діяльності, а також спілкування, досвідом професійної роботи (О. Кокун, 2012, С. 31-32).

До головних форм саморозвитку вчені відносять самоосвіту та самовиховання вчителя, які на їх думку, визначають основний зміст означеного процесу та визначають основні напрямки дій щодо саморозвитку. Так, професійна *самоосвіта* вчителя є самостійною активною,

цілеспрямовано, генеративною, саморегульованою та професійно-особистісно значущою діяльністю, яка створює умови для забезпечення поглиблення, розширення чи отримання психолого-педагогічних та методичних знань (В. Гриньова, Т. Золотухіна, 2006). Н. Павлик вважає, що самоосвіта сприяє розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей педагога, удосконалює його наявні знання чи забезпечує набуття нових для досягнення того рівня професійної компетентності, який є бажаним (Н. Павлик, 2019). Учений В. Панок вказує на те, що самоосвіта забезпечує здатність високо ефективно, творчо вирішувати професійно-педагогічні задачі та впливати на власний особистісний саморозвиток (В. Панок, 2016, С.16-25).

О. Аніщенко, О. Баніт, О. Василенко, О. Волярська, Н. Дорошенко та ін. самоосвіту визначають як можливість творчого вивчення досвіду інших професіоналів, пошук нових ідей, способів і прийомів професійної роботи, аналізу та узагальнення власного педагогічного досвіду і високоякісне та творче розв'язання професійних задач. Вчені наголошують, що за допомогою самоосвіти педагог може реалізувати особисті професійно-пізнавальні інтереси й потреби, розвивати власні інтелектуальні й особистісні якості (О. Аніщенко, 2016).

Другою формою саморозвитку дослідники визначають професійне *самовиховання* вчителя, яке розглядають як активну та цілеспрямовану діяльність щодо систематичного формування у себе професійно важливих рис та якостей. Дослідниця Л. Карамушка стверджує, що самовиховання вчителя передбачає свідому діяльність щодо розвитку своєї особистості як професіонала та включає: адаптування власних індивідуально-неповторних особливостей до вимог професійно-педагогічної діяльності, постійне підвищення фахової компетентності та безперервний розвиток своїх соціально-моральних та інших властивостей особистості, разом з тим, багатоаспектну діяльність з власного самопізнання, самоаналізу, самоконтролю, самозвіту, самонаказу, самопереконання, самовправляння,

самонавіюванню. Самовиховання, на думку вченої, є також однією з умов задоволення педагога щодо власних потреб зайняти достойне місце в колективі, суспільстві, а також досягти вершин професійно-педагогічної майстерності. (Л. Карамушка, 2008).

Однак, І. Краснощок підкреслює, що саморозвиток педагога не можна зводити до простого поєднання його професійно-педагогічної самоосвіти та самовиховання, оскільки, - цей процес є якісно іншим і складнішим. Учений стверджує, що якщо самоосвіта й самовиховання вчителя передбачають самостійне оволодіння важливими професійними знаннями, уміннями, а також формування професійно-значущих якостей, то саморозвиток створює спеціальні умови для поглиблення та розширення уже наявних, що набуті вчителем попередньо, знань, прогностичного удосконалення, а саме: становлення, зростання, інтеграцію та реалізацію уже сформованих професійних умінь та якостей, поступове посилення вольових якостей, а головне, - розвиток педагогічного мислення, свідомості та самосвідомості, а також інтегративних особистісних якостей, характеристик вчителя, до яких належать: спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість тощо (І. Краснощок, 2007, С.9-11). (Див. додаток А.)

На основі аналізу поглядів учених, можна стверджувати, що саморозвиток педагога з точки зору діяльнісно-функціонального підходу розкривається ними переважно як суспільно-значуще та зовнішньо-детерміноване явище. Дослідники вважають, що забезпечення ефективного функціонування в професії та досягнення якісного рольового педагогічного статусу в педагогічній взаємодії залежить від провідних цільових орієнтирів, що дозволяють професійного саморозвиватися вчителю, а їх реалізація значною мірою визначається таким соціальними факторами, до яких належать: нормативність вимог суспільства до педагога та його професійної діяльності, зовнішня організація і керівництво зі сторони управлінсько-менеджерських структур освіти процесом саморозвитку кожного вчителя. Важливим

стимулом у педагогічній діяльності вчителя над собою вважається праця в педагогічному колективі колег-однодумців, їх спільна професійна творчість та підтримуюча взаємодопомога у процесі підвищення педагогічної майстерності кожного вчителя.

Учені В. Андрєєв, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, О. Пехота, Т. Тихонова, П. Харченко та ін., які є прихильниками *особистісно-розвивального* підходу стверджують, що саморозвиток виступає провідним напрямком професійної активності педагога, який забезпечує, насамперед, особистісне зростання вчителя та сприяє його якісній самореалізації в педагогічній професії.

Саморозвиток учителя дослідники розглядають, у більшості випадків, у контексті різних явищ та феноменів, зокрема: як педагогічна творчість вчителя (І. Гуткіна, Є. Левчук, І. Раченко, С. Сисоєва та ін.), як педагогічний професіоналізм вчителя (Н. Гузій, І. Багаєва), як професійно-педагогічна компетентність (А. Маркова), як професійно-педагогічний розвиток-саморозвиток (Л. Мітіна, О. Мороз, О. Пехота, В. Семиченко та ін.), як акмеологічний розвиток вчителя (А. Деркач, Н. Кузьміна, Ю. Лобейко та ін.).

З позиції сучасних тенденцій розвитку гуманістичної концепції в педагогіці, учені визначають базовим положення проблеми становлення педагога як суб'єкта власного професійного розвитку. Саморозвиток при цьому, як стверджують дослідники, спрямовується на актуалізацію творчого потенціалу та досягнення акме-вершин особистісно-професійного педагогічного зростання. При цьому, принцип саморозвитку, на їхню думку, обумовлює здатність особистості здійснювати вплив на перетворення власної життєдіяльності у , так званий, предмет практичного удосконалення (І. Колесник, 2014, с.89).

Модель професійного саморозвитку вченими протиставляється моделі адаптивної поведінки в педагогічній діяльності: на відміну від простого функціонування у педагогічній професії, яка за своїм змістом проходить стадії адаптації, становлення і стагнації, саморозвиток окреслюється стратегія і

тактика професійного удосконалення педагога, який передбачає три стадії перебудови особистості, до яких належить: самовизначення, самовираження і самореалізація (О. Кокун, 2012, с.32). Саморозвиток є головним особистісним чинником професійно-педагогічного зростання вчителя та переважно здебільшого ототожнюється з ним.

Однак, саморозвиток вчителя є більш ширшим процесом, який має інтегративний характер, та може реалізовуватися як у свідомо визначених педагогом та цілеспрямовано здійснюваних формах, серед яких самовиховання й самовдосконалення, так може проходити й у стихійних, неусвідомлених формах, серед яких: наслідування, гра, адаптація та ін. Саморозвиток може поєднувати різні дії, які спрямовані позитивно чи негативно на адаптацію, пристосування та самоутвердження.

Саморозвиток, як процес, створює умови для досягнення вчителем різних змін:

- кількісних, які відбуваються через зростання вже наявного;
- якісних, які відбуваються через розвиток нових якостей, ознак, властивостей та усунення старих ознак;
- фізичних, які проявляються через морфологічні та біохімічні зміни, а також фізіологічні;
- соціальних, до яких належать: психічні, духовні та інтелектуальні зміни, а також, поведінкові чи діяльнісні;
- інволюційних, що є регресивними чи прогресивними;
- свідомо організованих, які можуть бути усвідомленими, або досягнутими завдяки цілеспрямованому зусиллю;
- спонтанно виниклих, які можуть бути неусвідомленими, або досягнутими без залучення якихось додаткових зусиль (О. Дубасенюк, 2012, с.37).

У разі, якщо зміни досягаються свідомо, то саморозвиток вчителя набуває характеру *самовдосконалення*.

Саморозвиток може бути, на думку учених, як *особистісно-значущим*, так і *внутрішньо-детермінованим* процесом досягнення позитивних особистісних змін, які відповідають самостійно визначеній концепції власного професійного зростання. Дослідниця В. Гриньова вважає, що професійний саморозвиток вчителя реалізується за умови єдності внутрішніх факторів: мета, потреба, мотив, установка на саморозвиток, а також - зовнішніх чинників: виховання чи освіта, або соціальні вимоги до особистості (В. Гриньова, 2014).

Провідним чинником саморозвитку вчителя, на думку Л. Мітіної, виступає внутрішнє середовище особистості, а також її потреба у самореалізації, при цьому основною його рушійною силою є внутрішньо-особистісна суперечність між Я-уявним і Я-діючим, а основним вектором професійно-особистісного розвитку – творче Я особистості (Л. Мітіна, 1998, с. 30-32).

На думку К.Скворцової, професійно-особистісний саморозвиток розглядається як самоуправління власним професійним та особистісним зростанням, оскільки йому властиві такі ж завдання, які характерні для управління, а саме: необхідність вибору та досягнення поставленої мети, планування власного способу життя та професійної діяльності, організація чи самоорганізація даної діяльності, контроль та оцінка процесу та результатів, а за необхідності також стимулювання, або коригування власної поведінки (К. Скворцова, 1996, с.22].

Згідно цього вважаємо, що *само менеджмент.*, є процесом активного та ефективного використання часу, а також цілеспрямованої власної регуляції поведінки чи дій, що спрямована на організацію власної професійної діяльності у різних сферах своєї життєдіяльності та розвитку. Самоменеджемент виступає важливою характеристикою та базовим механізмом саморозвитку, який створює умови для ефективності усіх його етапів.

Сучасний етап розвитку системи загальної середньої освіти загалом, та вчителя початкових класів, зокрема, на етапі реформування, імплементації ідей Концепції «Нова українська школа», вимагають від вчителя постійного процесу саморозвитку, який повинен бути системним, цілісним, планованим, прогнозованим та орієнтованим на особистісно-професійні запити, інтереси, мотиви та очікування самого вчителя початкових класів.

Основною метою професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, зокрема початкової школи, є досягнення не лише успішного функціонування, а й творчої самореалізації у педагогічній професії, яка відбувається через:

- підвищення рівня професійної та загальної культури вчителя (О. Борденюк, Р. Скульський);
- забезпечення якісно-високих результатів у професійно-педагогічній діяльності (О. Пехота);
- успішне зростання вчителя у професії (К. Скворцова);
- досягнення вчителем акме-вершин особистісно-професійного зростання (Ю. Лобейко, Л. Маркелова);
- духовне та професійне збагачення педагога (В. Хомич);
- оновлення внутрішнього світу вчителя та способу його життєдіяльності (Л. Мітіна);
- максимальне розкриття особистісно-професійного потенціалу вчителя (Л. Маркелова).

Загалом саморозвиток вчителя початкових класів має спрямовуватися на зростання його професіоналізму, що пов'язано із формуванням його власного педагогічного стилю та самовираженням як творчої індивідуальності, а не тільки із переходом на інший продуктивніший рівень виконання професійної діяльності (Л. Пагута, 2016, с.80).

Вчитель початкової школи має рухатися за траєкторією руху до досконалості в напрямі: від Я-потенційного до Я-актуального. Це буде свідчити про охоплення вчителя впливами самовдосконалення себе, а саме:

розвитку творчого потенціалу педагога, який є ядром само розвиваючої особистості.

Проведений аналіз поглядів учених на досліджувану проблему, дозволяє стверджувати, що професійно-особистісний саморозвиток вчителя є ширшим і глибшим процесом, ніж процес формування його професійно-значущих якостей особистості чи підвищення його професійно-педагогічної майстерності. Він спрямовується власне на розвиток особистих сутнісних сил та потенційних можливостей учителя, відкриття його власної індивідуальності у професійній діяльності через:

- самовираження професіонала педагогічної діяльності;
- зростання його професійної самосвідомості та рефлексії педагогічної діяльності чи власної професійної поведінки;
- розробку стратегічної й тактичної мети власної професійно-педагогічної поведінки;
- становлення і зростання, інтеграцію та реалізацію у професійно-педагогічній діяльності професійно-значущих якостей і здібностей педагога, професійних знань і вмінь;
- активна якісно-ефективна перебудова педагогом власного внутрішнього світу, який веде до принципового оновлення способу його життєдіяльності.

Отже, можемо розглядати складний особистісно-соціальний феномен саморозвиток учителя початкових класів як:

- *особистісний процес, з одного боку, який не потребує різних шаблонів, стереотипів, обмежень чи наказів і який визначається, переважно, особистісними факторами, серед яких внутрішні вимоги педагога до самого себе;*
- *іншого боку, процес, що обумовлений нормативними вимогами та еталонами суспільства чи професії до педагога, тому значною мірою залежить від рівня управління означеним процесом та вимогливості чи взаємодії в педагогічному колективі.*

Саморозвиток вчителя, як багатофакторний феномен виступає похідним від взаємодії особистості у визначений момент часу *внутрішніх* (особистісних) характеристик та *зовнішніх* факторів (соціального оточення), які ведуть до виникнення позитивного потенціалу розвитку фахівця та стимулюють дію так званого психологічного механізму подолання суперечності між різними «Я»: «Я-актуальним» та «Я-потенційним», між «Я-реальним» та «Я-ідеальним педагога», яка є основою саморозвитку вчителя.

Таким чином, саморозвиток особистості будемо у своєму дослідженні розглядати як *цілеспрямований та усвідомлений процес формування людини себе як особистості, що може тривати протягом життя та обумовлює якісний розвиток цілісної особистості.*

Професійний саморозвиток вчителя є невіддільним від особистісного саморозвитку, оскільки в їх основу складає принцип саморозвитку, що веде особистість педагога до творчої самореалізації.

Усвідомлення вчителем професійної ролі, осмислення усіх можливих професійно-педагогічних кроків та їх наслідків, прогнозування власної педагогічної діяльності та її перспектив, здатність вчителя до самоконтролю та самовдосконалення, все це утворює вихідну базу саморозвитку педагога-професіонала, зокрема вчителя початкових класів.

Отже, у нашому дослідженні будемо розуміти, що професійно-особистісний саморозвиток вчителя початкових класів – це *усвідомлений та цілеспрямований процес як особистісного, так і професійного самовдосконалення педагога для творчої самореалізації у процесі якісного здійснення професійно-педагогічної діяльності з метою реалізації вимог Нової української школи.*

Професійно-особистісний саморозвиток вчителя початкових класів виступає цілеспрямованим процесом підвищення рівня власної професійної компетентності та розвитку особистісних професійно-значущих якостей, з

урахуванням зовнішніх соціальних вимог та умов професійно-педагогічної діяльності і власної програми розвитку.

Таким чином, на основі вищезазначеного можна стверджувати, що професійно-особистісний саморозвиток вчителя початкових класів являє собою процес та результат творчої, цілеспрямованої та самостійної траєкторії індивідуального руху педагога до вершин особистісного і професійного розвитку, яка може бути досягнута шляхом самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту вчителя, одночасно забезпечуючи його творчу самореалізацію у педагогічній професії, що нами представлено на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Сутність професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів

На основі аналізу сутності професійно-особистісного розвитку вчителя початкових класів вважаємо за доцільне здійснення його структурно-

компонентного аналізу для усвідомлення складових та розкриття їх змісту, на що спрямовуватиметься підрозділ 1.3.

1.3. Структурно-компонентний аналіз професійно-особистісного саморозвитку вчителів початкових класів

Аналіз сутності професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів, який був проведений у підрозділі 1.2. дозволяє виділити наступні структурні його компоненти. До них відносимо:

- *ціннісно-мотиваційний структурний компонент*, який включає: систему цінностей та мотивів, що впливають на визначення спрямованості саморозвитку особистості вчителя;
- *когнітивно-рефлексивний структурний компонент*, який охоплює комплекс знань про сутність, особливості професійно-особистісного саморозвитку вчителя, розуміння ним специфіки власної самооцінки та самоконтролю особистих вчинків та дій, їх рефлексія;
- *операційно-діяльнісний структурний компонент*, що представлений сукупністю умінь, здатностей та здібностей, що дають змогу педагогу ефективно та успішно здійснювати власний професійно-особистісний саморозвиток.

Структура професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів представлена на рис.1.2.

Ціннісно-мотиваційний структурний компонент професійно-особистісного саморозвитку вчителя виступає як система цінностей та мотивів, що допомагають визначити спрямованість даного саморозвитку особистості педагога.

Показниками ціннісно-мотиваційного структурного компонента виокремлено:

- цінність процесу саморозвитку;
- прагнення до власної само актуалізації;
- мотивацію професійно-педагогічної діяльності.

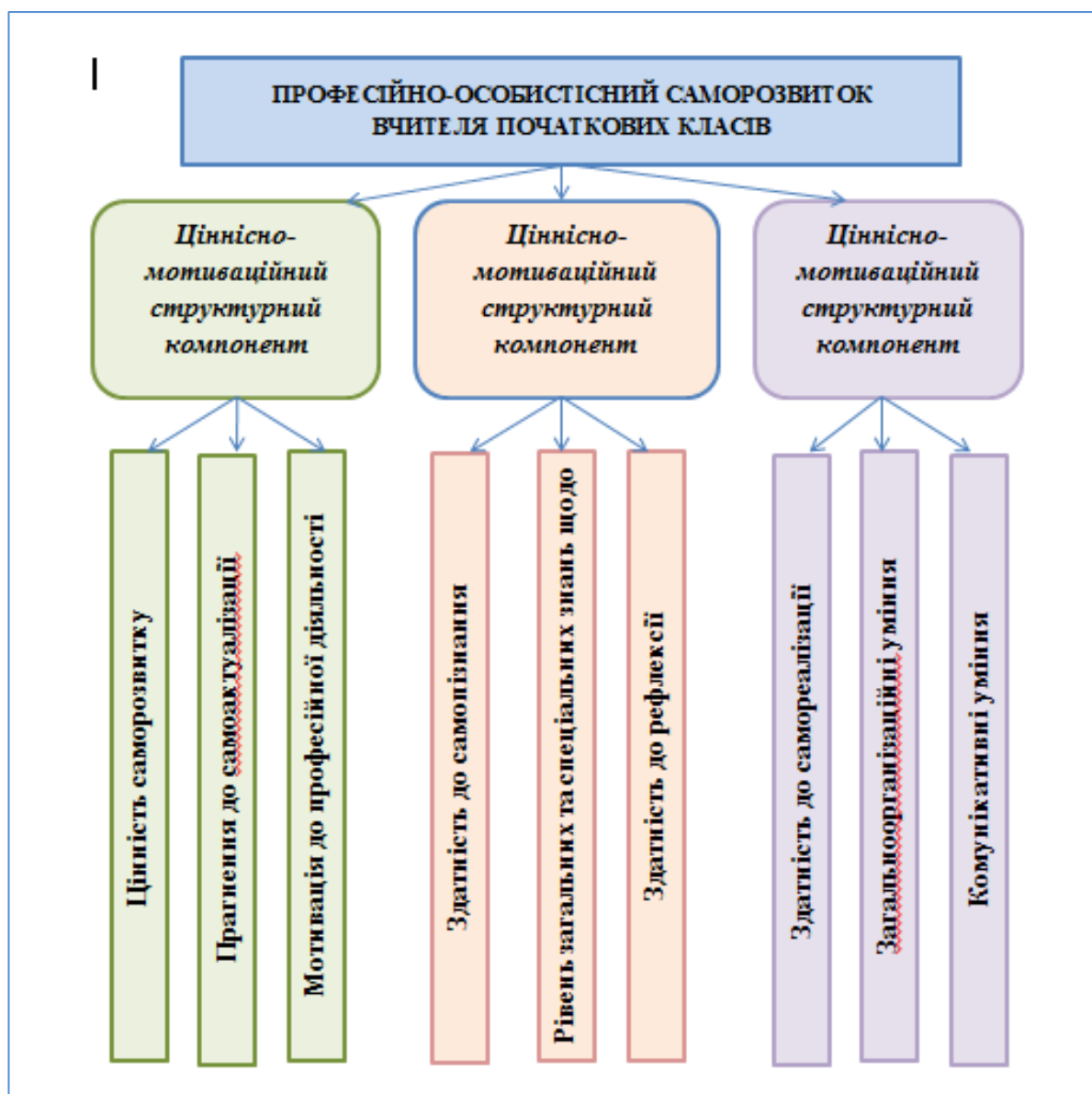


Рис.1.2. Структура професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів

Дослідник В. Скотний вважає, що цінність особистості педагога характеризується як система світоглядних орієнтирів, сукупність найбільш важливих якостей його внутрішньої структури, що є особливо важливими. Учений звертає увагу на те, що цінності складають певну базу свідомості, поведінки особистості, а також безпосередньо впливають на її розвиток (В. Скотний, 2005).

Л. Пагута стверджує, що розвиток та саморозвиток мають ціннісний

характер, оскільки в процесі свого розвитку особистість усвідомлює, що найбільшою цінністю є не лише вона сама, але, разом з тим, саморозвиток також вважається цінністю. Як зазначає вчений, саме саморозвиток повинен бути тією сходинкою, якої бажає досягти кожна особистість (Л. Пагута, 2016, с. 145-151).

Важливою складовою ціннісно-мотиваційного структурного компонента професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів виступає прагнення до самоактуалізації, яка вченими трактується як процес повного розгортання професійно-особистісного потенціалу, розкриття найбільш кращих якостей, які закладені природою. На думку Н. Фетискіна, означена складова не має зовнішньої мети, вона не задається соціумом, а характеризується внутрішньою позитивною природою (Н. Фетискін, 2002).

Вчена Л. Коростильова вважає, що самоактуалізацію може зумовлювати здійснення особистих можливостей розвитку власного «Я» способом докладання власних зусиль, сумісної діяльності з іншими людьми чи соціумом загалом (Л. Коростильова, 2005).

Психолог А. Маслоу стверджує, що при здійсненні саморозвитку кожна людина має мати прагнення до самоактуалізації, а це значить безперервно актуалізувати власні потенції та здібності. Вчений вважає, що самоактуалізація виступає вершиною піраміди потреб (А. Маслоу, 1999).

Важливою складовою ціннісно-мотиваційного компоненту є мотивація професійної діяльності, яка становить собою основу професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів. Мотивація професійно-педагогічної діяльності є складним психологічним явищем, оскільки зосереджується не лише на виконанні професійних функцій, бо збуджується професійними складовими: цілями, мотивами, установками та непрофесійними складовими: самозбереженням, особистісним розвитком та досягненням соціального статусу активності. Фахівець, реалізуючи професійну діяльність, завжди прагне задовольнити низку власних

індивідуально-значущих потреб, що можуть змінюватися у залежності від віку, інтелектуального чи морального розвитку. Тому, можна стверджувати, що мотивація професійної діяльності виступає безперервним процесом, який обумовлений як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками (Л. Суботіна, 2006).

Когнітивно-рефлексивний структурний компонент професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів включає в собі комплекс знань педагога про суть та особливості професійно-особистісного саморозвитку, його розуміння специфіки власної самооцінки та самоконтролю. Показниками когнітивно-рефлексивного структурного компонента виокремлено:

- здатність до рефлексії;
- рівень загальних та спеціальних знань щодо саморозвитку людини і професіонала;
- саморозуміння себе та рівня власного саморозвитку тощо.

Науковий феномен «рефлексія досліджено вченими М. Марусинець, Н. Фетіскін та ін., які стверджують, що як явище вона відображає взаємозв'язок «Я-образу» та його суб'єктивного переживання емоційного благополуччя. Науковці стверджують, що особистість, яка усвідомлює означений взаємозв'язок, спроможна формувати власну життєву та професійну траєкторію руху усвідомлено. Це пов'язане з тим, що рефлексія створює умови для критичного ставлення до життя та самого себе (М. Марусинець, 2012).

Загальні та спеціальні знання щодо професійно-особистісного саморозвитку вчителя, як показник когнітивно-рефлексивного компоненту, з точки зору В. Коваленко, дозволяє зрозуміти, чи обізнана особистість і в якій мірі про власну життєдіяльність. Оскільки, знання виступають результатом пізнання, чи сукупністю інформації у певній галузі, то загальні знання являють собою знання про загальні проблеми життя, тобто входять у загальну

систему «людина – світ». В той час, як спеціальні знання виступають сукупністю інформації, яка отримана в результаті спеціальної (у нашому випадку, професійно-педагогічної) підготовки, яка створює умови для людини щодо формування здатностей розв'язувати питання у визначеній галузі (В. Коваленко, 2014, с. 59-60).

Вагомим показником для професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів є здатність до саморозуміння як процес та результат самоспостереження; пояснення самому собі власних думок чи відчуттів, почуттів, мотивів вчинків та поведінки; спроможність виявляти їх смисл, відповідати на запитання, які виявляють причини щодо власного світогляду, спрямування, ставлення до себе та інших. Саморозуміння, на думку В. Занкова, передбачає осмислення людиною сенсу власного життя, професійного існування, завдяки чому відбувається когнітивне, емоційне узгодження продуктів власної самосвідомості та реальної життєвої та професійної дійсності (В. Знаков, 2005).

Не менш вагомим у структурі професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів виступає *операційно- діяльнісний структурний компонент*, що являє собою: сукупність умінь, здатностей, здібностей, що дозволяють успішно здійснювати саморозвиток та забезпечувати самореалізацію особистості педагога. Означений операційно-діяльнісний структурний компонент включає такі показники:

- здатність до власної самореалізації;
- загальні та організаційні уміння;
- комунікативні здібності.

Дослідник Л. Левченко, вивчаючи проблему самореалізації, стверджує, що вона характеризується як усвідомлений виконавчо-результативний процес саморозвитку, способами якого є: самоосвіта, самовиховання, саморегуляція та самооцінка. Даний процес проходить на основі підготовчої роботи, що мобілізує власну діяльність для само актуалізації та відбувається за умови,

коли внутрішні процеси створюють зв'язок між собою для власного формування та саморозвитку особистості. Науковець зазначає, що процес самореалізації може здійснити лише сама особистість, яка виступає в цьому випадку суб'єктом своєї діяльності, оскільки усвідомлено визначає мету, цілі діяльності та здійснює роботу щодо їх реалізації (Л. Левченко, 1999).

На основі цього, можна стверджувати, що здатність до самореалізації вчителя початкових класів виступає синтезом якостей та властивостей особистості, що повинен відповідати вимогам професійної діяльності, проявляється у схильності до даної діяльності, що зумовлюється внутрішнім мотивованим ставленням до професійної діяльності.

До операційно-діяльнісного структурного компонента професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів доцільно віднести також загальні та організаційні уміння. Учений Є. Ільїн вказує, що уміння особистості треба розуміти як практичне володіння способами виконання окремих дій чи загалом діяльності згідно до вимог, правил чи конкретної мети і завдань діяльності (Є. Ільїн, 2012).

Варто зауважити, що організаційні уміння вчителя завжди пов'язані із здійсненням накреслених професійно-особистісних планів. Серед загальних та організаційних умінь вчителя можна виокремити: уміння планувати свій час, організовувати згідно плану власну роботу, загальну систему професійної діяльності, орієнтуватися в різних джерелах інформації, користуватися навчальною оргтехнікою, організовувати діяльність своїх учнів тощо.

Показником операційно-діяльнісного структурного компонента професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів виступають також його комунікативні здібності. На думку Л. Мацко, М Прищак, Т. Первушиної, комунікативні здібності можуть характеризуватися як здатність особистості до спілкування, налагодження контактів та взаємодії з іншими людьми, що, у свою чергу, передбачає обмін

думками, відчуттями чи власними переживаннями. Дослідники стверджують, що достатній рівень розвитку комунікативних здібностей може виступати індикатором того, що особистість має певну спрямованість, яка часто зумовлена потребами чи ідеалами та цінностями (Л. Мацко, М Прищак, Т. Первушина, 2010).

Вважаємо, що комунікативні здібності на сучасному етапі допомагають вчителю початкових класів отримувати професійну інформацію, обмінюватися нею з іншими колегами, висловлювати власну точку зору на проблему, налагоджувати партнерську взаємодію, знаходити доцільний компроміс, відстоювати власну позицію на основі аргументації тощо.

Таким чином, на основі проведеного структурно-компонентного аналізу професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів, можна стверджувати, що до його структури входять такі змістові компоненти: когнітивно-рефлексивний компонент, ціннісно-мотиваційний компонент, операційно-діяльнісний компонент.

Показниками означених структурних компонентів є: рефлексія, загальні та спеціальні знання, здатність до власного саморозуміння, сформована цінність саморозвитку, постійне прагнення до власної самоактуалізації, мотивація професійно-педагогічної діяльності, здатність до власної самореалізації, загальні та організаційні уміння, комунікативні здібності. Вони виступають суттєвими індикаторами при проведенні діагностики й активізації досліджуваного явища професійно-особистісного саморозвитку.

Висновки до першого розділу

На сучасному етапі розвитку наук про людину широко відзначається зростання інтересу учених до проблеми саморозвитку особистості, який науковцями відзначається як основний шляху не лише індивідуального розвитку людини, а й розвитку суспільства загалом.

Здійснений нами аналіз наукових філософських, психологічних та педагогічних джерел засвідчив складність та багатогранність наукового феномена «саморозвиток», що базується на поєднанні внутрішньої та зовнішньої активності самої людини, яка загалом спрямована на удосконалення власного особистісно-професійного потенціалу і одночасно виступає вираженням особистості як суб'єкта власного саморозвитку.

Саморозвиток учителя в сучасних умовах виступає пріоритетним завданням та вагомою передумовою для забезпечення ефективності та якості освітнього процесу та взаємодії з його учасниками (учнями, батьками, вчителями та ін.)

Встановлено, що саморозвиток зумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми детермінантами розвитку особистості вчителя, а також може практично реалізуватися у визначених формах самоактивності педагога, завдяки запуску в дію важливих особливих механізмів та способів досягнення професійно-особистісних зрушень.

Сучасна психолого-педагогічна наука та освітня практика на етапі реформування вітчизняної системи освіти спрямована на цілеспрямований професійно-особистісний розвиток та саморозвиток вчителя впродовж усього життя. Базовою передумовою реалізації цієї нормативно-визначеної мети є неперервний саморозвиток педагога як особистості та професіонала, оскільки саме вчитель зобов'язаний забезпечити не лише високу якість професійно-педагогічної діяльності, але й ефективну реалізацію усіх провідних функцій освіти.

Обґрунтовано, що професійно-особистісний саморозвиток вчителя початкових класів являє собою усвідомлений та цілеспрямований процес як особистісного, так і професійного самовдосконалення педагога для творчої самореалізації у процесі якісного здійснення професійно-педагогічної діяльності з метою реалізації вимог Нової української школи.

Професійно-особистісний саморозвиток вчителя початкових класів виступає цілеспрямованим процесом підвищення рівня власної професійної компетентності та розвитку особистісних професійно-значущих якостей, з урахуванням зовнішніх соціальних вимог та умов професійно-педагогічної діяльності і власної програми розвитку.

Основними сутнісно-змістовими складовими професійно-особистісного саморозвитку вчителя, які одночасно є і його найважливішими формами виступають:

- самоосвіта, яка спрямована на оновлення та поглиблення уже наявних у вчителя знань для досягнення визначеного рівня професійної компетентності;
- самовиховання, яке створює умови для систематичного формування та розвитку професійно-значущих та усунення негативних особистісних якостей;
- самоактуалізація, під час якої відбувається актуалізація та мобілізація власних особистісно-професійних сил та потенцій педагога;
- самоменеджмент, який виступає важливим і основним механізмом професійного саморозвитку.

Структура професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів включає такі змістові компоненти: когнітивно-рефлексивний компонент, ціннісно-мотиваційний компонент, операційно-діяльнісний компонент.

Кожен структурний компонент представлений показниками, серед яких: рефлексія, загальні та спеціальні знання, здатність до власного саморозуміння,

сформована цінність саморозвитку, постійне прагнення до власної самоактуалізації, мотивація професійно-педагогічної діяльності, здатність до власної самореалізації, загальні та організаційні уміння, комунікативні здібності. Вони виступають суттєвими індикаторами при проведенні діагностики й активізації досліджуваного явища професійно-особистісного саморозвитку.

Сучасний розвиток педагогічної освіти та затвердження відповідної нормативно-правової освітньої актуалізує проблему та створює умови для здійснення професійно-особистісного саморозвитку вчителя в різних формах післядипломної освіти: формальної, неформальної та інформальної, розкриттю сутності та можливостей яких буде присвячений другий розділ магістерської роботи.

РОДЗІЛ 2

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Нормативно-правове забезпечення України для професійно-особистісного саморозвитку вчителя в умовах різних видів післядипломної освіти

Пріоритети сучасного українського суспільства дозволяють стверджувати, що проблема якісної професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителя для його професійно-особистісного розвитку та саморозвитку, який повинен бути функціональним та конкурентоспроможним, актуалізована та визначає різні напрями розвитку системи професійної освіти загалом, та післядипломної, зокрема.

Якісна професійна підготовка педагога досліджена у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: методологічні засади неперервної професійно-педагогічної освіти вивчали С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.; теорію та практику післядипломної освіти й підвищення кваліфікації вчителів досліджували: Л. Даниленко, Н. Протасова, та ін.; різні аспекти розвитку педагогічного професіоналізму вчителя обґрунтовували В. Гриньова, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, О. Пехота та ін..

Доцільно зазначити, що *система післядипломної педагогічної освіти* на сучасному етапі виступає цілісним соціальним інститутом, що охоплює взаємопов'язані структурні елементи та напрями діяльності, серед яких: соціально-економічний, психолого-педагогічний, науково-теоретичний, практично-прикладний, методичний, управлінський. Післядипломна педагогічна освіта, як зазначає В. Сидоренко, є органічною складовою системи неперервної освіти, яка охоплює: систему підвищення кваліфікації та

перепідготовки дипломованих фахівців; різні форми освіти дорослих згідно їх індивідуальних потреб (В. Сидоренко, 2013, с.107).

Як стверджує вчена Л. Даніленко, післядипломна освіта на сучасному етапі характеризується як цілеспрямована, спеціально організована та керована система постійного формування соціального та професійного досвіду. Післядипломна освіта загалом, і післядипломна освіта, зокрема, сьогодні стає все більш складнішою освітньою системою, оскільки суспільство динамічно розвивається та потребує змін.

Післядипломна педагогічна освіта, яка виступає, на думку, В. Олійник, могутнім фактором поглиблення професійного досвіду вчителя, взаємозбагачення його інноваційними перспективними знаннями, та створює умови для постійного творчого пошуку, у порівнянні з базовою професійною освітою, що здобувається у ЗВО. Така освіта, на думку дослідника, має безпосередній двосторонній зв'язок із педагогічною практикою, а це, в свою чергу, дозволяє швидше отримати освітній результат. Контингент учителів, які навчаються, здатні самостійно критично оцінювати запропоновані педагогічні інновації, а можливо й брати участь в їх практичній апробації у школі. Відповідно, на думку вченого, система післядипломної педагогічної освіти має специфічні особливості, оскільки зорієнтована на ринок надання освітніх послуг, а також може створювати конкурентне освітнє середовище» (В. Олійник, 2009, с.26).

Модернізація сучасної системи освіти України створила умови для орієнтації педагогічної громадськості на «освіту впродовж життя» та безперервне професійно-педагогічне самовдосконалення, саморозвиток.

Нова українська школа чекає на педагога, який здатний формувати у своїх учнів навички самостійного пізнання навколишнього світу, здійснення самоосвіти та уміння само реалізуватися як особистість. Відповідно, такий педагог повинен і сам бути вчителем-дослідником, уміти визначати стратегію

власного професійно-особистісного розвитку та саморозвитку, а отже, постійно, послідовно та неперервно самоудосконалюватися.

Однак, проблема ефективного функціонування системи післядипломної педагогічної освіти вчителя, зокрема щодо підвищення його кваліфікації, потребувала додаткового унормування на державному рівні.

Аналіз оновленої нормативно-правової освітньої бази дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі уже створено нормативне підґрунтя, яке не лише вимагає від вчителя професійно-особистісного розвитку та саморозвитку, а й створює умови для варіативності післядипломної освіти та дозволяє самому вчителю визначати власну траєкторію професійного зростання на етапі педагогічної діяльності в умовах закладу загальної середньої освіти.

Мета розвитку непевної педагогічної освіти – це відтворення людського капіталу суспільства, який стає базою для забезпечення сталого розвитку країни, що відбувається через якісну професійну підготовку педагогічних кадрів в системі професійної освіти; створення якісної системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням національних надбань та досвіду європейських країн щодо забезпечення розвитку вчителів, які здатні під час постійного самовдосконалення здійснювати власну професійно-педагогічну діяльність на принципах гуманізму, демократії, використання інноваційних технологій, а також здійснювати практичну реалізацію освітньої політики України.

У вихідних положеннях галузевої *Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013р.)* сформульовані (визначені) основні принципи розвитку непевної педагогічної освіти. Ними є: неперервність; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; інноваційність.

Сучасне українське суспільство представлено великою соціальною динамікою, що потребує змін на всіх рівнях освіти. У *Законі України «Про*

освіту» (2017) закріплено право усіх громадян на здобуття освіти на всіх рівнях. Важливим є те, що, згідно цього документа, будь-яка особа має право на реалізацію свого права на освіту «впродовж життя» різними шляхами, серед яких: формальна, неформальна та інформальної освіта. (Закон України «Про освіту», 2017).

У Законі України «Про освіту» у стаття 6 унормовано основні засади державної політики у сфері освіти та розкрито принципи освітньої діяльності серед яких, у контексті нашого дослідження, виокремлено:

- принцип різноманітності освіти;
- принцип цілісності та наступності системи освіти;
- принцип свободи щодо вибору видів і форм здобуття освіти чи освітньої програми, а також закладу освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності.

Це підтверджує можливість вчителя здобувати післядипломну освіту варіативно.

Серед основних видів освіти, стаття 8, визначає формальну, неформальну та інформальна освіту та зазначає, що будь-яка особа може реалізувати своє право на освіту протягом всього життя («впродовж життя») різними шляхами (формальна, неформальна та інформальна освіта).

Позитивним є те, що на державному рівні визнаються означені види освіти та унормовано створення умов для всебічного розвитку і саморозвитку усіх суб'єктів освітньої діяльності, які можуть надавати такі освітні послуги, а головне, держава заохочує всіх до здобуття освіти всіх існуючих видів.

Також добре те, що у Закону «про освіту» чітко подані поняття і тлумачення означених видів освіти.

Так, *формальна освіта* розглядається як освіта, що може здобуватися за різними освітніми програмами згідно визначених на рівні держави законодавством рівнів освіти у межах галузей знань чи спеціальностей (професій), а також передбачає, що здобувачі освіти зможуть згідно

стандартів за здобутими результатів навчання отримати певну кваліфікацію, яка визнається державою.

Неформальну освіту, означений документ, тлумачить як таку, що здобувається, як правило, також за освітніми програмами, однак не передбачає після завершення навчання присудження освітніх кваліфікацій відповідного рівня, що визнані державою, однак може завершитися присвоєнням часткових освітніх компетентностей чи кваліфікацій.

Поряд з цим, інформальна освіта, яка розуміється як самоосвіта, трактується як та, що має на меті самостійно організоване здобуття людиною/фахівцем певних компетентностей, що може бути здійснено навіть у процесі виконання професійної діяльності чи діяльності, яка пов'язана із громадською роботою, родиною чи дозвіллям.

Важливим для професійно-особистісного саморозвитку педагога є те, що державою, згідно Закону України «про освіту» визнаються результати, які здобуті нею шляхом неформальної чи інформальної освіти.

Стаття 18, яка характеризує питання освіти дорослих, зокрема систему післядипломної освіти, розглядає підвищення кваліфікації як систему набуття особою нових чи удосконалення раніше набутих нею компетентностей, що лежать у полі її професійної діяльності чи галузі знань.

Стаття 18 безперервний професійний розвиток визначає як неперервний процес шляхом навчання чи удосконалення професійних компетентностей фахівців, що відбувається після здобуття вищої освіти. Це, як зазначає документ, дає змогу дозволяє фахівцю підтримувати чи покращувати стандарти власної професійної діяльності. Наголошується на тому, що безперервний професійний розвиток триває впродовж усього періоду його професійної діяльності.

Таким чином, можна зазначити, що на державному рівні, основний закон, що регламентує життєдіяльність усієї вітчизняної системи освіти,

створює умови для професійно-особистісного саморозвитку вчителя та стимулює означений процес.

«Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», що був затверджений *Постановою Кабінету Міністрів України № 800 від 21.08.2019* також створив умови для професійно-особистісного розвитку і саморозвитку педагогічних працівників, визначив процедури, основні види та форми, обсяг та періодичність проходження педагогами підвищення кваліфікації.

Документ визначає те, що педагогічні працівники мають право підвищувати професійну кваліфікацію за різними формами та видами.

До основних видів підвищення кваліфікації відносять: навчання за розробленою та затвердженою програмою підвищення кваліфікації; стажування; а також, участь вчителів у різних науково-практичних семінарах чи практикумах, психолого-педагогічних тренінгах чи вебінарах й майстер-класах тощо.

Основними формами підвищення кваліфікації визначено інституційну форму, в межах якої існують очна, вечірня, заочна та дистанційна; дуальну форму, а також на робочому місці. Важливим є те, що форми підвищення кваліфікації для педагога можуть поєднуватись.

Не менш важливим є те, що для безперервного професійно-особистісного розвитку та саморозвитку вчителі можуть обирати різні форми освіти, серед яких: формальна, неформальна, інформальна.

Позитивним є те, що накопичення визнаних результатів у процесі навчання у різних формах (формальній, неформальній чи інформальній) стане підставою для присвоєння вчителю професійних компетентностей, або здобуття повних освітніх кваліфікацій.

Кваліфікацію, яку здобувають педагоги у системі формальної освіти у ЗВО (наприклад на магістерському рівні) будуть зараховувати як підвищення

кваліфікації, результати якого не потребують окремого визнання та підтвердження.

Означений документ визначає обсяг підвищення кваліфікації педагогів та встановлює його у годинах або кредитах ЄКТС (Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система), де 1 кредит дорівнює 30 год. Загальна кількість обов'язкових годин для вчителів закладів загальної середньої освіти за 5 років має складати 150 год. (5 кредитів).

Порядок визначає, що підвищення кваліфікації повинно відбуватися щороку для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти та встановлена як необхідна умова проходження ними атестації для встановлення відповідної категорії.

Професійно-особистісний саморозвиток вчителів у межах підвищення кваліфікації може відбуватися шляхом їх участі у різних професійних семінарах та практикумах, тренінгах чи вебінарах, а також майстер-класах. Якщо вони відбуваються відповідно до затвердженого річного плану підвищення кваліфікації закладу загальної середньої освіти, то, відповідно, не потребують визнання педагогічною радою.

«Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» визначає основними напрямками підвищення кваліфікації такі як: розвиток професійних (фахових) компетентностей та психолого-педагогічних компетентностей; формування у вчителів загальних ключових компетентностей; формування знань про психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти; розвиток компетентностей щодо створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища; поглиблення знань про особливості та специфіку інклюзивного навчання і умінь забезпечувати додаткову підтримку для дітей з особливими освітніми потребами; компетентності щодо застосування інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, які включають електронне навчання, а також

інформаційну та кібернетичну безпеку; розвиток мовленнєвих компетентностей.

Для вчителів, які мають почесне чи педагогічне звання, результати інформальної освіти (самоосвіти) можуть визнаватися педагогічними радами закладів загальної середньої освіти як результати підвищення.

Отже, аналіз нормативно-правових документів вказує на те, що на державному рівні сьогодні створені відповідні умови, які сприяють професійно-особистісному розвитку та саморозвитку вчителів.

2.2. Неформальна та інформальна освіта як види професійно-особистісного саморозвитку вчителів початкових класів на етапі післядипломної освіти

На сучасному етапі модернізації післядипломної освіти вагомого значення набувають неформальна та інформальна освіта. Саме ці види освіти сприяють оновленню базових фахових знань та і навичок, розвитку навичок з комп'ютерної грамотності, поглибленню знань з іноземних мов, а також, головне - гарантують загальний доступ до освіти «впродовж життя».

Означені види післядипломної освіти, реалізуючи принцип партнерської взаємодії, дозволяють поширити передовий педагогічний досвід педагогів, ознайомитись з їхніми методами навчання, як під час здобуття формальної, так і неформальної чи інформальної освіти.

Неформальна та інформальна педагогічна післядипломна освіта є вимогою наукового прогресу, що вимагає постійного опанування новітніми технологіями, які базуються на інноваційних знаннях, а також є вимогою інформаційно-комунікаційного суспільства, де визначальною ознакою виступають знання, які постійно оновлюються (В. Кремнь, 2007, с.7).

Можливості здійснення післядипломної педагогічних кадрів у системі формальної, неформальної та інформальної освіти являє собою цілісний розвиток особистості впродовж життя, що сприяє підвищенню її професійної та соціальної адаптації в суспільстві; розвиток професійних та особистісних здібностей та можливостей, а також розширення та поглиблення фахових компетенцій.

Визнання на державному рівні неформальної та інформальної післядипломної педагогічної освіти сприяє підвищенню мотивації вчителя до самої освіти, а також актуалізує їхню потребу в отриманні якісної та відкритої післядипломної освіти, яка сприяє забезпеченню для кожного вільного доступу до психолого-педагогічної, методичної тощо інформації та, у свою

чергу, сприяє застосуванню усіх необхідних знань у сфері власного професійного й особистісного розвитку і саморозвитку.

Неформальна та інформальна післядипломна педагогічна освіта є цікавою для вчителів, зокрема початкових класів тим, що вона орієнтується на професійно-особистісні інтереси й потреби активного вчителя-слухача. Такі види післядипломної освіти сприяють наближенню освітніх можливостей та послуг, які надаються, до місця професійної діяльності педагогічних працівників, а також дозволяють використовуючи інтернет-мережу освітніх навчальних платформ, навчальних та консультаційних пунктів.

Тривалий час в освітній практиці вітчизняної післядипломної освіти враховувались лише результати формальної освіти, а неформальній та інформальній не надавалося належної уваги. Важливо, що пріоритетність освіти впродовж життя створює умови, що неформальна, інформальна та формальна освіта стали рівноправними учасниками підвищення кваліфікації педагогів та процесу їх професійно-особистісного розвитку і саморозвитку.

Особливості організації неформальної та інформальної освіти створили умови для реалізації гнучкості при розв'язанні найрізноманітніших освітніх завдань професійного зростання вчителя.

Вагоме значення для дослідження неформальної та інформальної освіти мають педагогічні дослідження учених: В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, О. Кудіна, В. Лутая та ін.

Теоретичні та прикладні аспекти неперервної педагогічної освіти висвітлені у працях українських учених: С. Гончаренка, Л. Лук'янової, В. Олійник, С. Сисоєвої та інші.

Відомо, що система неперервної педагогічної освіти у своїй структурі охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту.

Розглянемо їх більш детально. Неформальна освіта на сучасному етапі виступає середовищем, де навчальна діяльність може відбуватися як у робочий, так і позаробочий час та не повинна бути структурованою,

організованою, або спланованою. А процес навчання, який відповідає структурі означеної діяльності, може набувати організованої форми, однак не належить до державних програм обов'язкової освіти, але визначається за результатами як цілеспрямований.

На сучасному етапі створюється єдиний світовий освітній простір з метою формування демократичної освіти, що базується на фундаментальних засадах нової філософії XXI століття. Ця філософія відстоює, насамперед, самостійне та незалежне мислення кожної особистості та її готовність до того, щоб прийняти й розуміти думки інших, а також згуртування людей для досягнення важливих миротворчих цілей та добробуту громади чи суспільства.

Реалізації такого підходу найбільш буде сприяти неформальна та інформальна освіта, оскільки вони переносять ідеї особистісного та професійного саморозвитку особистості у нові контексти та створюють оптимальні умови для самовдосконалення педагогів.

Усвідомлюючи значення неформальної та інформальної освіти в нашій державі, Україна затвердила положення Закону «Про освіту», де унормувала визнання неформальної та інформальної освіти, включивши їх обов'язковою інтегральною складовою системи неперервної освіти, що буде сприяти варіативності надання освітніх послуг та їх саморозвитку, про що йшлося у підрозділі 2.1 магістерської роботи.

Неформальна освіта виступає інституціолізованою, цілеспрямованою та спланованою освітнім закладом без надання освітніх програм та кваліфікацій і може бути додатковою, альтернативною чи доповненою до формальної освіти, яку людина здобуває під час освіти впродовж життя.

Неформальна освіта слугує, насамперед, забезпеченню права на доступ до освіти, у нашому випадку педагогічної, однак може не передбачати обов'язкову структуровану послідовність при здобутті фахової освіти.

Разом з тим, неформальна освіта може бути короткотерміною, а по наповненню - невеликою або великою за інтенсивністю.

Такий вид освіти може реалізовуватись шляхом короткотермінових курсів, практикумів, семінарів, практичних чи лабораторних занять. Однак, неформальна освіта не приводить слухача до формальних кваліфікацій, а може завершуватися сформованістю певних компетентностей як результату неформальної освіти та відповідного визнання державним уповноваженим органом відповідних набутих знань, умінь, навичок.

Інформальна освіта (самоорганізована освіта, самоосвіта) являє собою освіту цілеспрямовану та сплановану особистістю, однак, вона не є інституціоналізованою, тобто менш спеціально організована, ніж формальна та неформальна освіта.

При інформальній освіті вчителя, зокрема початкових класів, інформальна освіта може реалізуватися за рахунок особистісної чи професійної активності в освітньому середовищі, коли педагог уміє перетворити освітні потенціали суспільства для себе в дієві чинники власного саморозвитку.

Однак, так як і неформальна освіта, форма інформальної освіти не обмежується часовими термінами, не завжди обов'язково повинна мати систематичний характер, не встановлює вікові, професійні чи інтелектуальні обмеження щодо педагогів-учасників, а її результати можуть також зараховуватись при формальній освіті у визначеному державою порядку.

Основні ознаки неформальної та інформальної післядипломної педагогічної освіти виявляються у:

- добровільній участі педагогів;
- доступності для всіх бажаючих педагогів;
- відсутності, як правило, системи оцінювання та оцінок;
- різноманітності і гнучкості запропонованих методів та підходів у процесі навчання вчителів;

- інтегративності змісту освіти;
- творчій та демократичній взаємодії на засадах партнерства;
- мотивованості та активності слухачів;
- рівноправності усіх суб'єктів освітнього процесу;
- сприймання групи педагогів як важливого джерела знань для себе;
- побудова освітнього процесу на основі урахування інтересів та потреб вчителів-слухачів.

Вагомими спонукальними факторами, що сприяють розвитку неформальної та інформальної післядипломної педагогічної освіти вчителів вчені визначають:

- потребу у такій освіті зі сторони самих педагогів, які можуть утворювати різні навчальні групи;
- можливість зосередження викладача на особистості самого педагога, на досягненні ним важливих професійно-особистісних цілей;
- запит на альтернативні методи навчання, які є нестандартними та гнучкими.

Неформальна та інформальна освіта вчителів стає, по суті, випробувальною навчально-науковою лабораторією для реалізації інноваційних технологій, що з часом переходять у формальну освіту.

Ефективність професійно-особистісного розвитку та саморозвитку вчителів початкових класів у системі неформальної та інформальної освіти залежить від реалізації різних підходів до досягнення цілей навчання та дуже залежить від особистісної мотивації вчителя, рівня його підготовленості, прагнення здійснювати додаткове навчання та бажання підвищувати власний професійний рівень

Як зазначають практики, у системі неформальної та інформальної освіти, педагог не залучається примусово до процесу професійного навчання, а він більше мотивується власним бажанням; самостійно планує та здійснює

кроки до реалізації своїх професійних та особистісних мотивів чи потреб, а також самостійно визначає власний саморозвиток як індивідуальності.

Безумовно вагомим для України є вивчення європейського педагогічного досвіду щодо організації формальної та інформальної педагогічної освіти вчителів, який вказує на неможливість щодо забезпечення лише формальною освітою усіх професійно-пізнавальних потреб педагогів, що виникають у процесі їх педагогічної діяльності через швидкі соціальні та технічні зміни і вимоги до вчителів, які висуває суспільство.

На рівні Асамблеї Ради Європи розроблено методичні рекомендації «Про неформальну освіту», де утверджується думка, що неформальна освіта є важливою частиною неперервної освіти, що здійснюється для кращого адаптування особистості в постійно змінюваному середовищі (Меморандум Європейської комісії, 2000).

За результатами проведених досліджень, досить велика частина населення Євросоюзу щорічно бере активну участь у здобутті неформальної освіти. А 80% з них неформальну освіту здобувають безпосередньо для професійної самореалізації. Цікаво, що найбільш популярними цілями для людей, які здобувають неформальну освіту є:

- бажання отримати кращу роботу та підвищити кар'єрний ріст (45%);
- потреба удосконалення рівня знань чи вмінь з певного професійного напрямку (33%);
- отримання знань та умінь, що необхідні для повсякденного життя (26%).

З країн Євросоюзу, найбільш активно беруть участь у здобутті неформальної освіти жителі Швеції (70%), Норвегії і Фінляндії (50%) (Меморандум Європейської комісії, 2000, с. 3).

Дослідниця О. Шапочкіна вважає, що неформальна та інформальна освіта постають невід'ємною складовою системи неперервної професійно-педагогічної освіти, оскільки виступають самостійно мотивованим видом діяльності вчителя, що завжди пов'язаний із усвідомленим та мотивованим

вибором різних форм організації професійного навчання, які спрямовуються на саморозвиток, професійне вдосконалення, оволодіння додатковими компетентностями. Учена виділяє такі етапи становлення неформальної освіти:

- догматичний етап (кінець XVI-початок XVII ст.) для якого характерним є спонтанність вибору навчальних предметів;
- просвітницький етап (кінець XVII-XVIII ст.), що характеризується виявленням і подоланням професійних прогалин у знаннях вчителя
- реформаторський етап (XVIII- середина XIX ст.), який пов'язаний із появою професійно-орієнтованих (спеціальних) курсів для професійної підготовки та перепідготовки вчителів;
- уніфікований етап (кінець XIX- середина XX ст.), що характеризується виникненням навчальних закладів та розробкою програм із неформальної освіти, до яких належать: народні школи, навчальні гуртки, громадські організації та клуби;
- демократичний (кінець XX- початок XXI ст.), який пов'язується із визнанням державою неформальної освіти та заснуванням відповідних інститутів, центрів неформальної освіти, проведенням акредитації різних професійних курсів (О. Шапочкіна, 2021).

Дослідники Н. Трамбовецька та Н. Павлик виокремоюють найбільш ефективні інтерактивні форми та методи навчання, які можна застосовувати в системі неформальної освіти педагогів. До яких відносять: майстерні, тренінги; воркшопи, практикуми та семінари, проектну роботу, дистанційне (онлайн) навчання, тематичні клуби чи професійні зустрічі, стажування, науково-практичні конференції, презентації інновацій, навчальні курси, професійні студії, майстер-класи, круглі столи, навчальні відеолекторії, участь у діяльності професійних асоціацій, культурно-просвітницькі ініціативи, психолого-педагогічні діалогові групи, публічні професійні дискурси, виїзні заняття тощо.

Учні вважають, що ефективність та якість впливу зазначених вище форм та методів організації неформальної педагогічної освіти може визначатися внутрішніми потребами педагога в самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації. Це зумовлено тим, що неформальна освіта, базуючись на спільній діяльності всіх учасників освітнього процесу проходить через взаємодію, обмін інформацією, моделювання професійних ситуацій, саморефлексію та занурення в професійну атмосферу ділового співробітництва та, відповідно, виступає потенціалом для інтеграції та реалізації особистісного та професійного розвитку й саморозвитку особистості вчителя (Н. Трамбовецька, Н. Павлик, 2015).

Важливим у процесі залучення вчителя до формальної та інформальної освіти є поетапність його роботи, яка спрямована на професійно-особистісний саморозвиток.

Вченими виділено такі етапи професійно-особистісного саморозвитку вчителя, як: діагностування рівня власного розвитку, цілепокладання з урахуванням власних потреб, планування власної діяльності, виконання означеної діяльності для досягнення мети саморозвитку, самоконтроль та корекція власного професійно-особистісного рівня.

Діагностування педагогом рівня власного розвитку (від *diagnostikos*, що значить «здатний розпізнавати») означає дослідження власного реального стану розвитку своєї особистості як особистості та професіонала, визначення рівня сформованості власних професійно-значущих якостей, виявлення особистісних та професійних недоліків та виокремлення позитивних сторін та рис особистості, визначення індивідуальних особливостей власної професійно-педагогічної діяльності та разом з тим, усвідомлення їх причин. Педагог це може досягти шляхом використання різних прийомів самопізнання, серед яких є: самоспостереження, самоаналіз, самооцінка тощо, що сприяє прояву його прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Цілепокладання з урахуванням власних потреб у процесі професійно-особистісного саморозвитку може здійснюватися на основі перспективного самопроекування вчителя, що відбувається через визначення ознак власного Я-ідеального та Я-потенційного, які, в свою чергу, актуалізують саморозвиток; виявлення розбіжностей між бажаним та реальним професійно-особистісним проявом у педагогічній діяльності. Різниця між Я-ідеальним та Я-реальним, як правило, стимулює позитивний потенціал руху вчителя до досконалості. У результаті самоаналізу та визначення власних особистісних проблем у професійно-педагогічній діяльності вчителем має прийматися рішення щодо самовдосконалення, формулюється його мета, що конкретизується в низці сформульованих завдань згідно пріоритетності визначених напрямів роботи над собою та відповідної ситуації професійно-особистісного саморозвитку вчителя.

Планування власної діяльності може виражатися через розробку системи власне конкретних дій вчителя щодо самовдосконалення, проектування освітнього процесу та прогнозування можливих наслідків професійно-особистісного саморозвитку, досягнення яких буде свідчити про його ефективність. Важливо те, що результати планування дій педагога із саморозвитку можуть закріплюватися у складеній педагогом програмі та плані саморозвитку. Зважаючи на варіативність їх оформлення програма професійно-особистісного саморозвитку повинна містити пріоритетні напрями, мету, завдання саморозвитку вчителя та передбачувані шляхи й терміни їх досягнення. Планування саморозвитку складається з урахуванням детальнішого визначення конкретних дій щодо саморозвитку та точної вказівки на час й спосіб їх реалізації. На практиці вчителями використовуються різні види програм, які можуть існувати як: перелік правил, список спроектованих очікуваних результатів, перелік професійних заборон та обмежень тощо, а також у вигляді різних видів планів: на день, на тиждень, на місяць, на чверть, на рік.

Виконання запланованого щодо професійно-особистісного саморозвитку згідно розробленого плану чи програми, чи конкретної професійної ситуації, передбачає застосування вчителем окремих методів та прийомів, засобів та форм саморозвитку, а також створення сприятливих умов для власного професійно-особистісного зростання та втілення у практичну діяльність вимог до себе та власної професійної діяльності.

Самоконтроль та корекція власного професійно-особистісного рівня базується на порівнянні тих результатів, що досягнуті та запланованих дій щодо професійно-особистісного саморозвитку, аналізі виявлених відхилень та їх можливих причин, які були враховані при плануванні та реалізації шляхів удосконалення власної професійно-педагогічної діяльності над собою. Самоконтроль за дотриманням визначених планів та реалізацією складеної програми професійно-особистісного саморозвитку, за відповідністю означеного цілям та пріоритетним завданням саморозвитку, реалізується вчителем у вигляді регулярних *самозвітів* із потрібним доповненням їх різними формами як *самозаохочення*, так і *самопокарання*. Самоконтроль реалізується в ході виконання дій щодо саморозвитку та створює умови для забезпечення їх оперативної регуляції на основі встановлення невідповідності між очікуваними й реальними умовами, а також способами їх виконання. За необхідності проводиться корекція професійно-особистісного саморозвитку шляхом *внесення змін* до певних його орієнтирів, планів та проведення *регуляції дій*.

Поряд із цим, виявлення найефективніших форм і прийомів самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації створює умови для їх закріплення, а також усвідомлення досягнутих результатів професійно-особистісного саморозвитку, що виступає вагомим стимулом для здійснення подальшої роботи вчителя над собою.

Технологія професійно-особистісного саморозвитку, яка проходить шлях від прояву мотиву та постановки завдань щодо досягнення очікуваного

результату, як стверджує І. Грищенко, не є прямолінійною і повністю завершеною, оскільки представляє собою рух по спіралі. Це зумовлено тим, що вчитель постійно конкретизує цілі саморозвитку, вносить корекцію у засоби, а, після досягнення визначених результатів у роботі над собою, висуває нові завдання та уточнює пріоритетну мету саморозвитку (І. Грищенко, 2010).

Таким чином, неформальна та інформальна освіта виступає ефективним джерелом професійно-особистісного саморозвитку вчителя, оскільки характеризуються гнучкістю, адаптивністю.

2.3. Аналіз досвіду організації неформальної післядипломної освіти вчителів початкових класів на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Відповідно до «Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», який було затверджено Постановою Кабінету Міністрів України № 800 від 21.08.2019, суб'єктом підвищення кваліфікації може бути заклад освіти чи його структурний підрозділ, або наукова установа чи інша юридична, або фізична особа, яка є підприємцем, який пропонує відповідні освітні послуги для педагогічних працівників.

Важливим є те, що педагогічні працівники мають право на підвищення власної кваліфікації у різних суб'єктів.

Суб'єктами підвищення кваліфікації можуть бути установи, які мають ліцензію на здійснення такої діяльності, як правило, це регіональні інститути післядипломної педагогічної освіти та освітні заклади, які мають акредитовані освітньо-професійні програми за відповідними спеціальностями, це, як правило, заклади вищої освіти.

У процесі нашого магістерського дослідження нами було проведено *емпіричне констатувальне дослідження*.

Метою дослідження було вивчення досвіду організації неформальної післядипломної освіти, а саме підвищення кваліфікації, вчителів початкових класів.

Дослідницькою базою обрано Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (ЧНУ).

У дослідженні нами аналізувалися наступні аспекти:

- наявність програм підвищення кваліфікації та їх відповідності нормативним вимогам;
- зміст програми підвищення кваліфікації та його актуальність;
- кількість вчителів, що скористалися послугами Чернівецького

національного університету імені Юрія Федьковича;

- задоволеність наданням освітніх послуг з підвищення кваліфікації;
- результати підвищення кваліфікації учителів початкових класів та їх оприлюднення на сайті ЗВО.

Проведений аналіз нормативно-правової бази Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича засвідчив, що заклад надає освітні послуги щодо підвищення кваліфікації, що висвітлюється на офіційному сайті ЧНУ (<http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua>).



Рис. 2.1. Головна сторінка офіційного сайту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Аналіз представленої на сайті інформації засвідчує про те, що Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, згідно до чинного законодавства має право на здійснення освітньої діяльності щодо підвищення кваліфікації вчителів, підставою чого є відповідність п. 11 статті 18 Закону України «Про освіту», оскільки має наявні акредитовані спеціальності в галузі 01 «Освіта / Педагогіка».

На разі в 2021-2022 н.р., Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича має дійсні акредитовані 21 спеціальність за другим

(магістерським) рівнем та 1 спеціальність першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в галузі 01 «Освіта / Педагогіка».

Серед означених спеціальностей виокремлено спеціальність 013 «початкова освіта», що є підставою для надання освітніх послуг щодо підвищення кваліфікації для вчителів початкових класів, що відображено на рис.2.2.

The screenshot shows the website of Chernivtsi National University. The main content area is titled "Підвищення кваліфікації вчителів" (Teacher Qualification Improvement). It contains a list of programs and a table of accredited specialties. A red arrow points to the table.

Програми підвищення кваліфікації
 Реєстрація на курси
 Розклади курсів підвищення кваліфікації
 Зразок свідоцтва про підвищення кваліфікації
 Перелік виданих документів про підвищення кваліфікації
 Семінари, тренінги

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича має право на провадження освітньої діяльності з підвищення кваліфікації вчителів, оскільки відповідно до п. 11 статті 18 Закону України, здійснює її за акредитованими спеціальностями в галузі 01 Освіта/Педагогіка.

Акредитовані спеціальності університету за другим магістерським рівнем:

№	Спеціальність, Освітня програма	Серія, термін дії
1.	011 Освітні, педагогічні науки Соціальна педагогіка	УД 25006936 01.07.2024
2.	011 Освітні, педагогічні науки Освіта дорослих	УД 25007530 01.07.2024
3.	012 Дошкільна освіта	НД 2591032 01.07.2023
4.	013 Початкова освіта	НД 2591033 01.07.2022
5.	014 Середня освіта (Українська мова та література)	НД 2591038 01.07.2022
6.	014 Середня освіта (Мова і література (англійська))	НД 2588480 01.07.2023

Рис. 2.2. Інформація на сайті Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича про надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації для вчителів початкових класів

Позитивним вважаємо те, що на сайті ЧНУ у вільному доступі для громадськості висвітлено:

- програми підвищення кваліфікації за різними спеціальностям;
- форма електронної реєстрації на курси підвищення кваліфікації вчителів;
- інформація про розклади проведення курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників;
- зразок свідоцтва про проходження курсів підвищення кваліфікації;
- перелік виданих педагогічним працівникам документів, що засвідчують проходження кваліфікації в ЧНУ;
- семінари та тренінги, які доповнюють нормативну базу методичними

матеріалами для педагогічних працівників (див. рис. 2.3.)

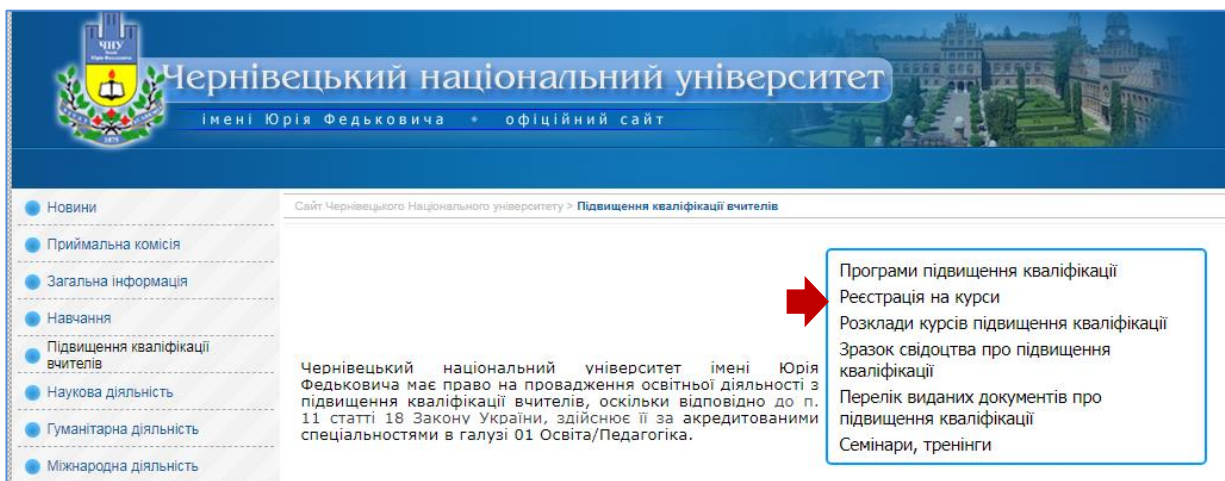


Рис. 2.3. Перелік інформативних матеріалів згідно нормативних вимог щодо оприлюднення на сайті Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича про надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації

Важливим є те, що згідно вимог в ЗВО розроблено власний *«Порядок надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої та фахової передвищої освіти в Чернівецькому національному університету імені Юрія Федьковича»* (див. рис. 2.4.).

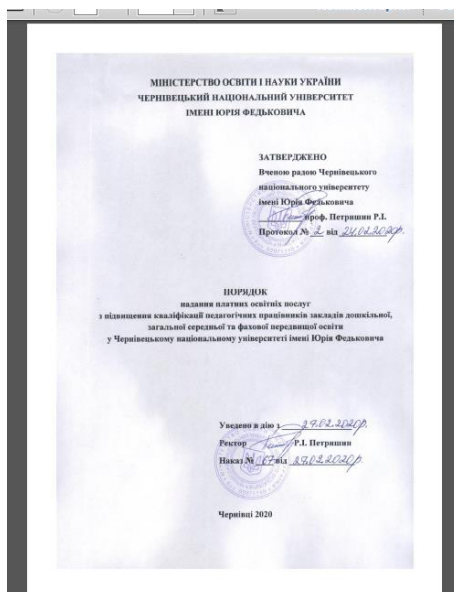


Рис. 2.4. «Порядок надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої та фахової передвищої освіти в ЧНУ»

Проведений аналіз надання освітніх підвищення кваліфікації педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти (I ступеня) засвідчив, що ЧНУ пропонує 2 освітні програми для вчителів початкових класів (див. рис. 2.5.):

- Програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (I ступеня) у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича *«Інноваційні стратегії сучасної початкової освіти»* за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» (обсягом 30 год. /1 кредит), що затверджена 31 січня 2020 року;
- Програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (I ступеня) у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича *«Педагогічні новації в початковій школі»* за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» (обсягом 30 год. /1 кредит), що затверджена 27 січня 2021 року.
- Аналіз вхідних даних змісту означених програм підвищення кваліфікації дозволяє констатувати наступне.

Розробниками 2-ох програм для підвищення кваліфікації учителів початкових класів є викладачі кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи ЧНУ. Керівником робочої групи є завідувач кафедри, доктор педагогічних наук, професор С.З. Романкюк. До складу робочої групи, що працювали над програмами увійшли викладачі кафедри: доктор психологічних наук, професор М. Іванчук, кандидат педагогічних наук, доцент О.Гордійчук, кандидат філологічних наук, доцент Л. Мафтин, кандидат педагогічних наук, доцент К. Шевчук, кандидат педагогічних наук, доцент А. Предик, кандидат педагогічних наук, доцент Т. Цуркан, кандидат педагогічних наук, асистент А. Шульга.

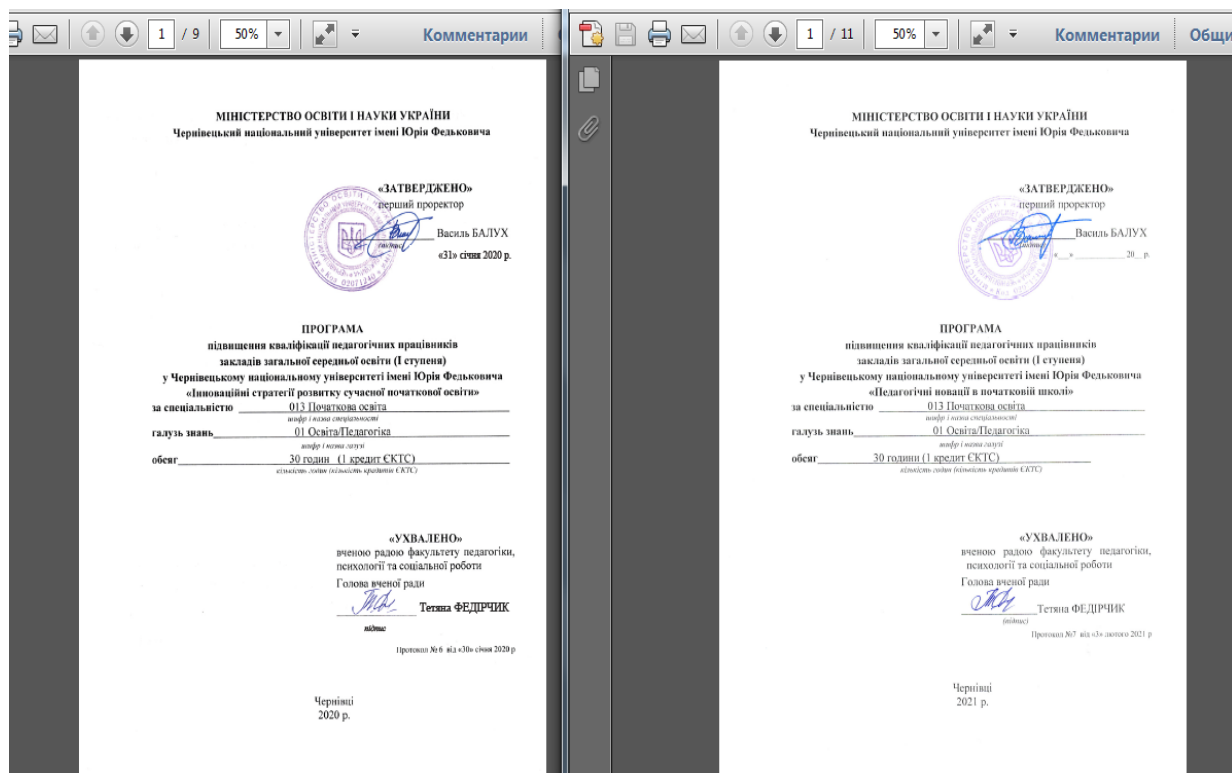


Рис. 2.5. Програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (I ступеня) у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича

Основними напрямками підвищення кваліфікації, що пропонує програма *«Інноваційні стратегії розвитку сучасної початкової освіти»* є: розвиток професійно-педагогічних компетентностей вчителів, а саме формування знань навчальних предметів, фахових методик та технологій (18 год.); використання в освітньому процесі інформаційно-комунікативних та цифрових технологій навчання (8 год.); особливості створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти та специфіка інклюзивного навчання молодших школярів, забезпечення додаткової підтримки в учнів з особливими освітніми потребами (4 год.).

Основними напрямками підвищення кваліфікації, що пропонує програма *«Педагогічні новації в початковій школі»* є: розвиток професійно-педагогічних компетентностей вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти (I ступеня) для усіх форм власності; поглиблення

професійних знань про психологічні та фізіологічні особливості учнів молодшого шкільного віку; розширення знань з фахових методик, сучасних освітніх технологій; аналіз засад модернізації Нової української школи; використання інформаційних, комунікативних, цифрових навчальних технологій в освітньому процесі початкової школи, включаючи електронне навчання; особливості створення у школі безпечного інклюзивного освітнього середовища та специфічні характеристики інклюзивного навчання.

Метою програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а саме вчителів початкових класів є їх професійно-особистісний розвиток, поглиблення, розширення та удосконалення фахових компетентностей згідно державної освітньої політики та забезпечення якості освіти, оволодіння сучасними освітніми методиками, а також технологіями в межах реалізації Концепції Нової Української школи.

Згідно Програми **основними формами** підвищення кваліфікації визначені інституційна (очна) та дистанційна.

Обсяг (тривалість) програми, яка пропонується для підвищення кваліфікації педагогічних I ступеня загальної середньої освіти (вчителів початкових класів) – 30 годин (1 кредит ЄКТС), 1 день у процесі підвищення кваліфікації оцінюється у 6 годин, тобто 0,2 кредиту за системою ЄКТС.

Зміст програми спрямований на засвоєння актуальних питань сучасної початкової освіти з урахування основних засад, ідей, принципів побудови Нової української школи.

Так, слухачі курсів знайомляться з питаннями:

- інтегрованого навчання та особливостей його реалізації в початковій школі;
- теорією і практикою розвитку критичного мислення молодших школярів;
- партнерської взаємодії вчителя з батьками в умовах Нової української школи;
- психолого-педагогічними особливостями роботи з гіперактивними учнями початкових класів;

- використанням мультимедійних засобів у роботі з учнями початкової школи;
- цифрової освіти та інструментами її опанування у процесі дистанційного навчання;
- особливостями та принципами моделювання роботи вчителя в інклюзивному класі;
- психолого-педагогічного супроводу молодших школярів;
- методики розвитку емоційного інтелекту сучасних дітей;
- методики формувального оцінювання молодших школярів;
- ведення електронного щоденника вчителем початкових класів тощо.

Вважаємо вагомим те, що програма підвищення кваліфікації вчителів початкових класів затверджена суб'єктом підвищення кваліфікації, тобто на рівні ЧНУ та містить інформацію щодо її теми, напрямів підвищення кваліфікації, висвітлює зміст та обсяг, який встановлюється в годинах і також кредитах ЄКТС; розкриває вид та форму підвищення кваліфікації, а також надає інформацію про місце надання означеної освітньої послуги, описує очікувані результати навчання та характеризує вартість такої освітньої послуги.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, як суб'єкт підвищення кваліфікації, повністю забезпечує відкритість та доступність інформації про кожну означену програму підвищення кваліфікації, оскільки вона є оприлюднена веб-сайті.

Аналіз статистичних даних щодо кількості виданих свідоцтв за результатами проходження підвищення кваліфікації (див. таблицю 2.1.), засвідчує, що протягом 2020-2021 н.р. означені курси пройшло 164 педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (І ступеня).

Підвищення кількості слухачів, вчителів початкових класів, протягом року засвідчує про інтерес до запропонованих кафедрою педагогіки та методики початкової освіти програм підвищення кваліфікації.

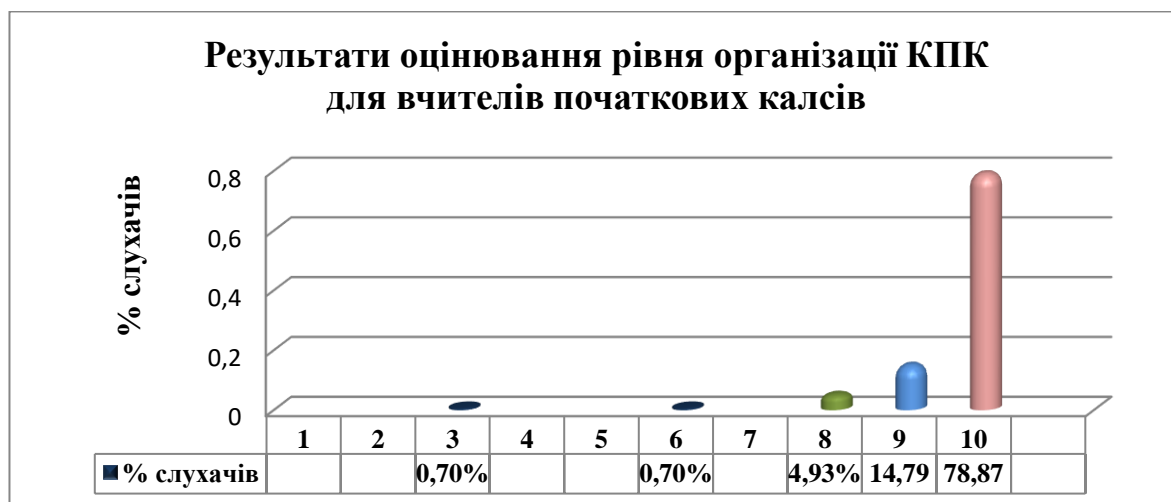
Таблиця 2.1

**Кількісні показники участі вчителів початкових класів
в курсах підвищення кваліфікації
в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича
у 2020-2021 н.р.**

Назва освітньої програми	Терміни проходження	Кількість слухачів
<i>«Інноваційні стратегії сучасної початкової освіти»</i>	01.06.2020 – 10.06.2020	37
	23.10.2020-30.10.2020	24
	Всього	61
<i>«Педагогічні новації в початковій школі»</i>	15.02.2021-20.02.2021	41
	22.02.2021-27.02.2021	21
	22.06.2021 – 25.06.2021	21
	22.11.2021- 27.11.2021	21
	Всього	103
ВСЬОГО		164

На нашу думку, дуже позитивним є те, що після проходження курсів підвищення кваліфікації, організатор здійснюють зворотній зв'язок і проводять опитування. Так, за результатами опитування було встановлено наступне.

1 питання «Як Ви оцінюєте рівень організації курсів підвищення кваліфікації в ЧНУ на кафедрі педагогіки та методики початкової освіти?».



За результатами відповіді на 1 питання 78,87 % респондентів зазначили, що оцінюють її на 10 балів за 10-ти бальною системою, 14,7% на 9 балів і 4,93% на 8 балів. І лише 1,4% вчителів вважають, що підвищення кваліфікації було організоване на рівні 3 чи 6 балів. Це вказує на майже на 98% для опитаний рівень організації високим.

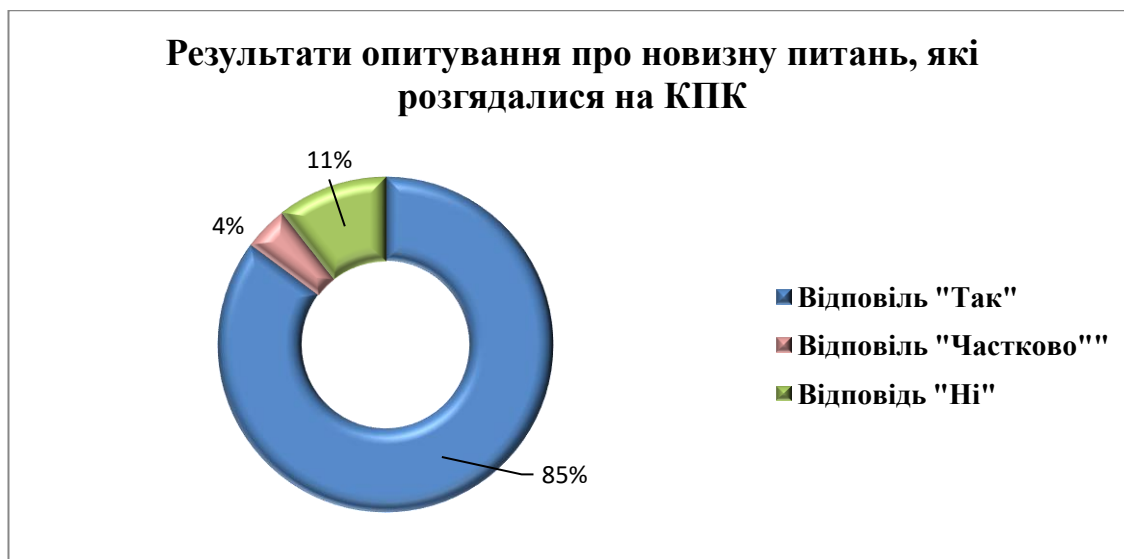
2 питання «Як Ви оцінюєте рівень актуальності та зміст навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації?»



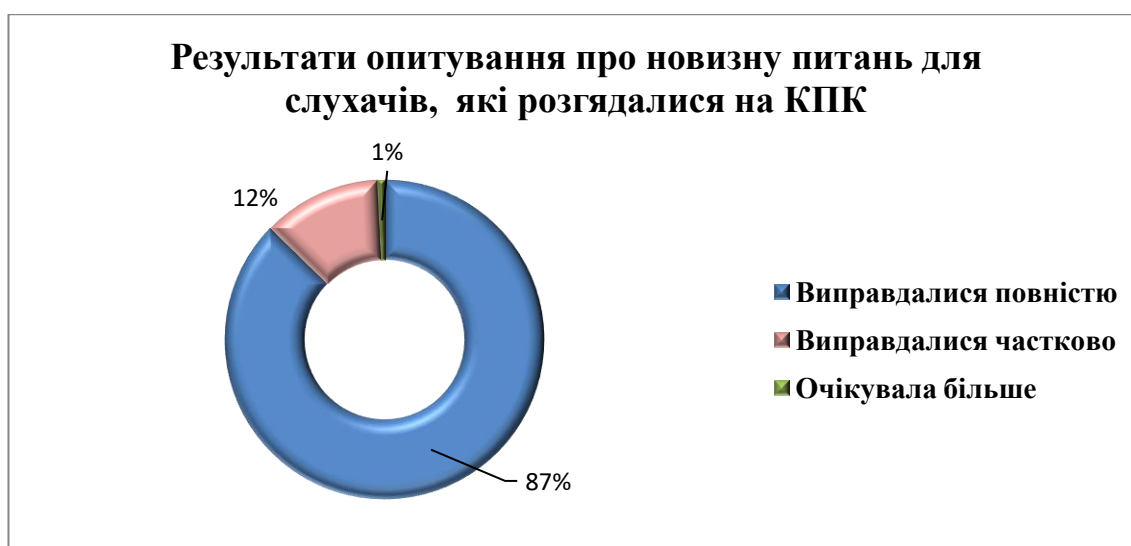
Відповіді на 2 питання засвідчили, що для 59,11 % вчителів початкових класів актуальність тематики відповідала рівню 10 балів за 10-ти бальною системою, 17,64% оцінили актуальність та зміст на 9 балів і 8,45% - на 8 балів, 14,1% - на 7 балів. І лише 0,7% вчителів вважають, що підвищення кваліфікації було організоване на рівні 3 балів. Це також дозволяє стверджувати, що більшість респондентів (99,3%) задоволені рівнем актуальності тематики та змісту на високому (85,2%) та середньому (14,1%) рівнях.

3 питання «Чи висвітлювалися на курсах підвищення кваліфікації нові, або досі не відомі Вам питання, конструктивні ідеї, стратегії викладання?»

Відповіді на 3 питання вказують, що 85,21% вчителів-слухачів курсів підвищення кваліфікації відповіді «так», 4,23% ствержують, що – «частково», однак для 10,56% питання, що вивчалися були знайомими, оскільки обрали відповідь «ні».



4 питання «Чи виправдались Ваші очікування щодо курсів підвищення кваліфікації?»



Відповіді на 4 питання вказують, що 87% вчителів-слухачів курсів підвищення кваліфікації відповіди задоволені, оскільки їхні сподівання виправдались повністю, 12% вчителів початкових класів ствержують, що лише частково виправдались очікування і лише 1% респондентів очікували від курсів підвищення кваліфікації більшого. Загалом результати вказують на задоволеність слухачів курсами підвищення кваліфікації.

5 питання «Які Ваші пропозиції щодо удосконалення курсів підвищення кваліфікації?» респонденти дали конструктивні відповіді:

Пропозиції щодо організації курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників (013 Початкова освіта)

- ✓ Більше практичної роботи та зворотного зв'язку від слухачів курсів (15,15%)
- ✓ І надалі проводити курси в такому форматі. Це зручно, бо економить багато часу і зусиль (12,12%).
- ✓ З меншитою тривалістю пари: важко сприймати. Дуже багато нового і цікавого матеріалу
- ✓ Не дублювати інформацію, яку слухачі вже знають (слухали в ІППО)
- ✓ Очне навчання (6,06%) ✓ 66,67% - не висловили жодних пропозицій

6 питання «Чи могли би Ви запропонувати цікаву для Вас тематику питань для подальшого врахування їх при проведенні курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів», то слухачі зазначили, які питання треба надалі включити до програми курсів:

- ✓ Адаптація учнів до освітнього процесу.
- ✓ Поради щодо організації освітнього середовища в реаліях школи.
- ✓ Інтерактивні, групові методи навчання.
- ✓ Актуальні питання роботи НУШ: дистанційне навчання в НШУ, ГПД в НУШ, документація, співпраця з батьками, виховна робота, новітні технології в НУШ.
- ✓ Використання засобів ІКТ в освітньому процесі (практичні навички).
- ✓ Використання мультимедійної дошки в школі
- ✓ Методи та прийоми швидко читання.
- ✓ Педагогіка партнерства.
- ✓ Інтегровані уроки: практичні поради.
- ✓ Формувальне оцінювання.
- ✓ Дитяче порт-фоліо.
- ✓ Дистанційна освіта. Порівняння можливостей платформ дистанційного навчання. Технології дистанційного навчання.
- ✓ Тайм-менеджмент в діяльності педагога.

- ✓ Професійне вигорання.
- ✓ Питання конструктивної взаємодії «вчитель-вчитель, «вчитель-адміністрація».
- ✓ Імідж педагога та шляхи його підвищення.

Таким чином, проведений аналіз з метою вивчення досвіду діяльності Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, зокрема кафедри педагогіки та методики початкової освіти, щодо проведення курсів підвищення кваліфікації як неформальної форми післядипломної освіти для вчителів початкових класів, дозволяє стверджувати про:

- надання означених освітніх послуг для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (I ступеня) відповідно до нормативних вимог;
- публічність інформації про такий вид діяльності ЧНУ;
- відповідність організації високий рівень організації курсів підвищення кваліфікації;
- актуальність змісту (тематики, питань, які пропонуються для розгляду);
- інноваційність форм проведення занять викладачами;
- високий професійний рівень професорсько-викладацького складу робочої групи;
- значний інтерес до освітніх послуг ЧНУ у системі варіативності та можливості вибору для самих вчителів початкових класів у процесі планування свого професійно-особистісного розвитку та саморозвитку.

Висновки до другого розділу

Сучасна система освіти України створює умови для орієнтації педагогічних працівників на «освіту впродовж життя» та безперервне професійно-педагогічне самовдосконалення, саморозвиток.

Післядипломна педагогічна освіта виступає чинником поглиблення професійного досвіду педагога, його збагачення інноваційними знаннями та створює умови для постійного творчого пошуку та професійно-особистісного розвитку і саморозвитку.

Нова українська школа висуває вимоги до педагога, щодо його здатності формувати у своїх учнів навички самостійного пізнання навколишнього світу, здійснення самоосвіти та уміння само реалізуватися як особистість. Сучасний учитель повинен сам бути вчителем-дослідником, уміти визначати стратегію власного професійно-особистісного розвитку та саморозвитку, а отже, неперервно самоудосконалюватися.

Проведений аналіз нормативно-правової освітньої бази України дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі уже створено нормативне підґрунтя, яке не лише вимагає від вчителя професійно-особистісного розвитку та саморозвитку, а й створює умови для варіативності післядипломної освіти та дозволяє самому вчителю визначати власну траєкторію професійного зростання на етапі педагогічної діяльності в умовах закладу загальної середньої освіти.

Основними видами післядипломної освіти педагогічних працівників є: формальна, неформальна та інформальна освіта.

Неформальна освіта - це освіта, яка здобувається за освітніми програмами, однак не передбачає після завершення навчання присудження освітніх кваліфікацій відповідного рівня, що визнані державою, однак може завершитися присвоєнням часткових освітніх компетентностей чи кваліфікацій.

Інформальна освіта - це самоосвіта, що має на меті самостійно організоване здобуття людиною/фахівцем певних компетентностей, що може бути здійснено навіть у процесі виконання професійної діяльності чи діяльності, яка пов'язана із громадською роботою, родиною чи дозвіллям.

Основні ознаки неформальної та інформальної післядипломної педагогічної освіти виявляються у: добровільній участі педагогів; доступності для всіх бажаючих педагогів; відсутності, як правило, системи оцінювання та оцінок; різноманітності і гнучкості запропонованих методів та підходів у процесі навчання вчителів; інтегративності змісту освіти; творчій та демократичній взаємодії на засадах партнерства; мотивованості та активності слухачів; рівноправності усіх суб'єктів освітнього процесу; сприймання групи педагогів як важливого джерела знань для себе; побудова освітнього процесу на основі урахування інтересів та потреб вчителів-слухачів.

За результатами вивчення досвіду діяльності Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, зокрема кафедри педагогіки та методики початкової освіти, щодо проведення курсів підвищення кваліфікації як неформальної форми післядипломної освіти для вчителів початкових класів встановлено, що наявне: надання означених освітніх послуг для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (I ступеня) відповідно до нормативних вимог; публічність інформації про такий вид діяльності ЧНУ; відповідність організації високий рівень організації курсів підвищення кваліфікації; актуальність змісту (тематики, питань, які пропонуються для розгляду); інноваційність форм проведення занять викладачами; високий професійний рівень професорсько-викладацького складу робочої групи; значний інтерес до освітніх послуг ЧНУ у системі варіативності та можливості вибору для самих вчителів початкових класів у процесі планування свого професійно-особистісного розвитку та саморозвитку.

ВИСНОВКИ

Проблема саморозвитку особистості актуалізована на сучасному етапі, коли широко розвиваються науки про людину, що проявляється у зростанні інтересу та досліджень учених до теорії та практики розвитку людини та розвитку суспільства загалом.

На основі проведеного аналізу наукових філософських, психологічних та педагогічних джерел встановлено, що науковий феномен «саморозвиток» є складним та багатограним, який базується на поєднанні внутрішньої та зовнішньої активності самої людини, що спрямована на удосконалення власного особистісно-професійного потенціалу, а одночасно виступає проявом особистості як суб'єкта власного саморозвитку.

Узагальнено, що саморозвиток учителя в сучасних умовах виступає пріоритетним завданням та вагомою передумовою для забезпечення ефективності та якості освітнього процесу та взаємодії з його учасниками (учнями, батьками, вчителями та ін.).

Виявлено, що саморозвиток, як процес, зумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми детермінантами розвитку особистості педагога, а також може практично реалізуватися у визначених формах самоактивності педагога, завдяки запуску в дію важливих особливих механізмів та способів досягнення професійно-особистісних зрушень.

Встановлено, що сучасна психолого-педагогічна наука та освітня практика на етапі реформування вітчизняної системи освіти спрямовується на цілеспрямований професійно-особистісний розвиток та саморозвиток вчителя впродовж усього життя.

Передумовою реалізації цієї нормативно-визначеної мети є неперервний саморозвиток педагога як особистості та професіонала, оскільки саме вчитель зобов'язаний забезпечити не лише високу якість професійно-педагогічної діяльності, але й ефективну реалізацію усіх провідних функцій освіти.

Обґрунтовано, що професійно-особистісний саморозвиток вчителя початкових класів являє собою усвідомлений та цілеспрямований процес як

особистісного, так і професійного самовдосконалення педагога для творчої самореалізації у процесі якісного здійснення професійно-педагогічної діяльності з метою реалізації вимог Нової української школи.

Визначено, що професійно-особистісний саморозвиток вчителя початкових класів виступає цілеспрямованим процесом підвищення рівня власної професійної компетентності та розвитку особистісних професійно-значущих якостей, з урахуванням зовнішніх соціальних вимог та умов професійно-педагогічної діяльності і власної програми розвитку.

Виокремлено основними сутнісно-змістові складові професійно-особистісного саморозвитку вчителя, які одночасно є і його найважливішими формами:

- самоосвіта, яка спрямована на оновлення та поглиблення уже наявних у вчителя знань для досягнення визначеного рівня професійної компетентності;
- самовиховання, яке створює умови для систематичного формування та розвитку професійно-значущих та усунення негативних особистісних якостей;
- самоактуалізація, під час якої відбувається актуалізація та мобілізація власних особистісно-професійних сил та потенцій педагога;
- самоменеджмент, який виступає важливим і основним механізмом професійного саморозвитку.

Визначено, що до структури професійно-особистісного саморозвитку вчителя початкових класів входять такі змістові компоненти: когнітивно-рефлексивний компонент, ціннісно-мотиваційний компонент, операційно-діяльнісний компонент.

Кожен структурний компонент представлений показниками, серед яких: рефлексія, загальні та спеціальні знання, здатність до власного саморозуміння, сформована цінність саморозвитку, постійне прагнення до власної самоактуалізації, мотивація професійно-педагогічної діяльності, здатність до

власної самореалізації, загальні та організаційні уміння, комунікативні здібності. Вони виступають суттєвими індикаторами при проведенні діагностики й активізації досліджуваного явища професійно-особистісного саморозвитку.

Виявлено, що розвиток педагогічної освіти та затвердження відповідної нормативно-правової освітньої актуалізує проблему та створює умови для здійснення професійно-особистісного саморозвитку вчителя в різних формах післядипломної освіти: формальної, неформальної та інформальної. Сучасна система освіти України створює умови для орієнтації педагогічних працівників на «освіту впродовж життя» та безперервне професійно-педагогічне самовдосконалення, саморозвиток.

Обґрунтовано, що післядипломна педагогічна освіта виступає чинником поглиблення професійного досвіду педагога, його збагачення інноваційними знаннями та створює умови для постійного творчого пошуку та професійно-особистісного розвитку і саморозвитку. Нова українська школа висуває вимоги до педагога, щодо його здатності формувати у своїх учнів навички самостійного пізнання навколишнього світу, здійснення самоосвіти та уміння само реалізуватися як особистість. Сучасний учитель повинен сам бути вчителем-дослідником, уміти визначати стратегію власного професійно-особистісного розвитку та саморозвитку, а отже, неперервно самоудосконалюватися.

Проведений аналіз нормативно-правової освітньої бази України дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі уже створено нормативне підґрунтя, яке не лише вимагає від вчителя професійно-особистісного розвитку та саморозвитку, а й створює умови для варіативності післядипломної освіти та дозволяє самому вчителю визначати власну траєкторію професійного зростання на етапі педагогічної діяльності в умовах закладу загальної середньої освіти.

Встановлено, що основними видами післядипломної освіти педагогічних працівників є: формальна, неформальна та інформальна освіта.

Неформальна освіта - це освіта, яка здобувається за освітніми програмами, однак не передбачає після завершення навчання присудження освітніх кваліфікацій відповідного рівня, що визнані державою, однак може завершитися присвоєнням часткових освітніх компетентностей чи кваліфікацій.

Інформальна освіта - це самоосвіта, що має на меті самостійно організоване здобуття людиною/фахівцем певних компетентностей, що може бути здійснено навіть у процесі виконання професійної діяльності чи діяльності, яка пов'язана із громадською роботою, родиною чи дозвіллям.

Обґрунтовано, що основними ознаками неформальної та інформальної післядипломної педагогічної освіти виявляються у: добровільній участі педагогів; доступності для всіх бажаючих педагогів; відсутності, як правило, системи оцінювання та оцінок; різноманітності і гнучкості запропонованих методів та підходів у процесі навчання вчителів; інтегративності змісту освіти; творчій та демократичній взаємодії на засадах партнерства; мотивованості та активності слухачів; рівноправності усіх суб'єктів освітнього процесу; сприймання групи педагогів як важливого джерела знань для себе; побудова освітнього процесу на основі урахування інтересів та потреб вчителів-слухачів.

Проведене емпіричне дослідження дозволило встановити, що за результатами вивчення досвіду діяльності Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, зокрема кафедри педагогіки та методики початкової освіти, щодо проведення курсів підвищення кваліфікації як неформальної форми післядипломної освіти для вчителів початкових класів виявлено: надання ЧНУ означених освітніх послуг для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (I ступеня) відповідно до нормативних вимог; публічність інформації про такий вид діяльності ЧНУ;

відповідність організації високий рівень організації курсів підвищення кваліфікації; актуальність змісту (тематики, питань, які пропонуються для розгляду); інноваційність форм проведення занять викладачами; високий професійний рівень професорсько-викладацького складу робочої групи; значний інтерес до освітніх послуг ЧНУ у системі варіативності та можливості вибору для самих вчителів початкових класів у процесі планування свого професійно-особистісного розвитку та саморозвитку.

Аналіз кількісних даних за результатами опитування вказують на доцільність запровадження в Чернівецькому національному університеті курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, які на думку більшості респондентів (87,76%) відповідають високому рівню щодо організації, актуальності, змістовності тематики, інноваційності у формах проведення, та сприяють професійно-особистісному саморозвитку слухачів.

Проведене магістерське дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним, на нашу думку, є вивчення питань:

- факторів впливу на вибір педагогами форм неформальної та інформальної освіти;
- особливостей професійно-особистісного розвитку і саморозвитку вчителя в умовах діяльності Центрів професійного розвитку територіальних громад;
- формування готовності майбутнього вчителя до планування та реалізації власного професійно-особистісного саморозвитку у процесі педагогічної діяльності тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская, К.А. (1991). *Стратегия жизни* М. : Мысль, 299 с.
2. Амонашвили, Ш. А. (1990). *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Мн.: Университетское образование, 559 с.
3. Амонашвили, Ш.А. (1995). *Размышления о гуманной педагогике*. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 496 с.
4. Андрущенко, В. (2010). Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України. *Інститут вищої освіти НАПН України. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. Часопис*, 4 (39), 5–16
5. Аніщенко, О. В., Баніт, О. В., Василенко, О. В. Волярська, О. С., Дорошенко, Н. І. Зінченко, С. В., Сігаєва Л. Є. (2016). *Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: монографія*. Київ : ШООД НАПН України, 354 с.
6. Антонова, Н.О. (2007). *Кризові явища у професійному становленні студентів- психологів та психологів-практиків. Актуальні проблеми психології. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, за ред. С. Д. Максименко, Київ,. Т. 5, Вип. 6, 3-9.
7. Базілевська, Л. (2001). Саморозвиток особистості як творчість у контексті педагогічної діяльності. *Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ*. Дрогобич, Вип.7, 55-64.
8. Бледнова, Н. О. (1999). Професійно-педагогічна культура вчителя. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 4 (14), 105–108.
9. Блинова В.Л. (2009). *Психологические основы самопознания и саморазвития : учеб.-метод. Пособие*. Казань : ТГГПУ, 222 с.
10. Большой толковый психологический словарь (2001) / пер. с англ. Робер Артур. М. : АСТ, Т. 2, 560 с.

- 11.Бондар, В. І., Шапошнікова, І. М. (2015). *Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 146 с.
- 12.Бусел, В. Т. (Ред). (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Ірпінь: Перун, 1118 с.
- 13.Василенко, Л. П. (2010). Проблема психологічного супроводу особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога: *матеріали звітної наукової конференції кафедри психології ДДПУ імені Івана Франка*. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, С. 250.
- 14.Власова, О. (2015). Акмеологічна модель розвитку обдарованого учня як цілісної особистості. *Психологія і особистість*. № 2(8), Ч. 1, 230–242.
- 15.Возняк, О.(2016). Порівняльний аналіз формальної та неформальної освіти в контексті євроінтеграції освітнього простору. *Вища школа*. № 2, 41–47.
- 16.Гончаренко, С. О. (Уклад.), Ничкало, Н. Г. (Ред.), (2000) *Професійна освіта: словник : навч. посіб.* АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ: Вища школа. 246 с.
- 17.Гриньова, В. М. (2014). Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 45, 74–84.
- 18.Грищенко, І. М. (2010). Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів. *Актуальні проблеми економіки*. № 7 (109), 56–61.
- 19.Гузій, Н. В. (1997). Педагогічний імідж і професійна культура вчителя. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 28–31.
- 20.Деркач, А. А.,Селезнева Е. В. (2006). *Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности, механизмы развития*. Воронеж : НПО «МОДЭК»,. 496 с.

21. Джуринский, А.Н. (1990). *История педагогики: Уч. пособие*. М.: Владос, 432с.
22. Дубасенюк, О. А (2012). *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 436 с.
23. Євтух, М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі*. Ред. Ю. В. Пелех. Ун-т «РЕГІ ім. С. Дем'янчука. Рівне: Волинські обереги. 3, 170–175.
24. Завалевський, Ю. І. (2008). *Сучасний вчитель: вимір часу*. Київ: Видавничий дім «Букрек». 288 с.
25. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145–VIII (2017). Київ, [URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19).
26. Зеер, Э.Ф. (2002). *Личностно-ориентированное профессиональное образование*. Приложение к журналу «Профессиональное образование». М.: Изд.центр АПО, № 8, 43 с.
27. Знаков, В. В. (2005). *Психология понимания : Проблемы и перспективы*. М. : Ин-т психологии РАН, 448 с.
28. Зубко, А.М. (2010). Особливості організації післядипломної освіти педагогічних кадрів як підсистеми неперервної освіти дорослих. *Педагогічний альманах: Збірник наукових праць* Херсон: РІПО,. Випуск 7, 292 с., 190-195.
29. Зязюн, І. А. (1997). *Краса педагогічної дії*. К.: АПН України. 302 с.
30. Зязюн, І. А. (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. К.: Віпол. 636 с.
31. Зязюн, Л.І. (2006). *Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія*. Київ -Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 388 с.

32. Ідеї. Натхнення. Рішення: посібник для тренерів неформальної освіти (2015). упоряд. Н. Трамбовецька. Київ : Інша освіта, . 70 с.
33. Ильин, Е. П.(2012). *Психология для педагогов*. СПб. : Питер, 640 с.
34. Ільчук, В. В.(2014). Чинники та напрями професійно саморозвитку викладача вищої школи. Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес: *Міжнар. наук.-теор. конф. студ. і аспір.* (Харків, 8–9 квітня 2014 р.). Харків : НТУ «ХП»,. С. 137–138.
35. Карамушка, Л. М. (2008). Технології підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Т. 1, Ч. 20, 12–16.
36. Клокар, Н.І. (2010). *Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу*: монографія. Київ, 528с.
37. Коваленко, В. В. (2014). Психологічні особливості прагнення до самоактуалізації. *Вісник Дніпропетровського університету. (Серія : «Педагогіка і психологія»)*. Т. 22, Вип. 20, 59–60.
38. Кокун, О. М. (2012). *Психология професійного становлення сучасного фахівця*: монографія Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство»,. 200 с.
39. Колесник, І. С. (2014). Використання інноваційних технологій під час проведення годин спілкування URL: http://liceum.ndu.edu.ua/index.php?option=com_content &view=article&id=166&Itemid=163
40. Коростылева, Л. А. (2005). *Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере*. СПб. : Речь, . 222 с.
41. Краснощок І.(2007). Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти . *Рідна школа*. № 4 (927), 9–11.
42. Кремень, В. (2007). Нові вимоги до освіти та її змісту . Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної

- середньої освіти для 21 століття : *Всеукр. наук.-практ. конф. «Рівний доступ до якісної освіти»*. 26–27 черв. 2007 р. Київ, ТОВ «Ексоб», 3-10.
43. Криволап, О. Ю. (2016). Аналіз тенденцій післядипломної підготовки вчителів початкової школи в умовах неформальної освіти. *Science Rise: Pedagogical Education*. № 9, 17–21. URL: [//nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_9%285%29__5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_9%285%29__5).
44. Кузьміна, Н. В. (1990). *Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. М. : Высш. шк., 117 с.
45. Лапенко, М. І. (2003). *Безперервна педагогічна освіта. Досвід системного дослідження діяльності інституту післядипломної освіти*. Севастополь : Рібест, 165 с.
46. Левченко Л. С. (1999). *Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу* (Автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук) Харків, 19 с.
47. Лозовой, В. А. (1991). *Самовоспитание личности: философско-социологический анализ*. Харків : Основа, 208 с.
48. Маслоу, А. Г. (1999). *Мотивация и личность*. СПб. : Евразия, 478 с.
49. Маралов, В. Г. (2004). *Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ.* М. : Академия, 256 с.
50. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. М. : Знание, 308 с.
51. Марусинець, М. М. (2012). *Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія*. Івано-Франківськ ; Умань: Жовтий О., 419 с.
52. Мартинець, Л. А. (2017). Залучення педагогів до професійного розвитку у неформальній та інформальній освіті. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 6, С. 15–16. URL.: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2017_6_5

53. Мелешко В. (2010). Компетентний учитель як умова розвитку педагогічної системи сільської школи. *Початкова школа*. – К., 1 (487), 1-4.
54. Меморандум Європейської комісії 2000. Рекомендація 1437 (2000) «Про неформальну освіту» [електронний ресурс]. URL: [http://www.coe.kiev.ua/docs/pace/rec1437\(2000\).htm](http://www.coe.kiev.ua/docs/pace/rec1437(2000).htm)
55. Митина, Л. М. (1998). *Психологія професійного розвитку учителя*. М., 386 с.
56. Ничкало Н. Г. (1999). *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект*. К.: ІПППО. 450 с.
57. Ничкало, Н. Г. (2010). Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки. *Педагогіка і психологія: наук.-теорет. та інформ.* 2, 33–45.
58. Овчинникова, М. В. (2005). Модель професійно-педагогічного становлення учителя начальних класов. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. – Ялта: РВВ КГУ, 8. ч. 2, 135–140.
59. Олійник, В.В. (2009). Проблеми та шляхи розвитку системи післядипломної педагогічної освіти України в сучасному полікультурному суспільстві. *Вища освіта України*, № 4, С.24-34.
60. Мацко, Л. А., Прищак, М. Д., Первушина, Т. В. (2010). *Основи психології та педагогіки. Психологія : лабораторний практикум*. Вінниця : ВНТУ, 139 с.
61. Павлик, Н. В. (2019). Духовно-психологічний супровід дорослих, спрямований на гармонізацію характерологічного розвитку особистості : метод. рек. Київ, 55 с.
62. Павлик, Н. П. (2016). Неформальна освіта у системі освіти України. *Освітологічний дискурс*. Київ,. № 2, 27–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_2_5

63. Пагута, Л. Ю. (2016). Основні особливості саморозвитку особистості: філософський аспект. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*, Вип. 1, 145–151.
64. Пальшкова, І. О. (2012). Педагогічна культура як складова професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Сучасна початкова освіта: вектори розвитку. Спецвипуск: зб. наук. праць*. Бердянськ: БДПУ, 222–229.
65. Панок, В. Г. (2016). Механізм саморозвитку особистості з точки зору прикладної психології. *Педагогіка і психологія: Вісник АПН України*, № 3, 16–25.
66. Пантюк, Т. І. (2018). Неформальна освіта як складова освіти впродовж життя: сутність, значення, перспективи. *Інноватика у вихованні : зб. наук. Праць*, Вип. 8, 40-49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2018_8_6
67. Паршук, С. (2014). Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, № 9 (1), 191–195.
68. Педагогічна майстерність учителя: навч. посіб. (2006), ред. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. Харків : ОВС, 224 с.
69. Пехота, О. М. (2009). *Індивідуальність учителя: теорія і практика*. Миколаїв: Ілон. 271 с.
70. Помиткін, Е. О. (2007). *Психологія духовного розвитку особистості: монографія*. Київ : Наш час, 280 с.
71. Порядок надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних працівників (також психологів і соціальних педагогів) закладів дошкільної, загальної середньої та фахової передвищої освіти у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича URL: <https://drive.google.com/file/d/1xuhn72IuabDD0LIY-BrIxonmXYIUZPaa/view>
- 72.

- 73.Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020)
URL:file:///C:/Users/User/Downloads/%D0%9D%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B7_2736.pdf
- 74.Раус, В. (2016). Використання технологій неформальної освіти вчителів початкових класів у системі методичної роботи . *Початкова школа*, № 6, 38–39.
- 75.Раус, В. В. (2016). Практичний досвід використання технологій неформальної освіти вчителів початкових класів у системі методичної роботи школи. *Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. / НАПН України, Держ. вищ. навч. закл. «Університет менеджменту освіти»*. Київ, Вип. 16,123–133. *URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2016_16_16*
- 76.Рибалк, В. В. (2017). *Методологічні проблеми наукової психології : посібник* . Київ : ІПОД НАПН України, 144 с.
- 77.Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*: Пер. с англ. М.: Прогресс, Универс, 480 с.
- 78.Рувинский, Л. И. (1973). *Теория самовоспитания*. М. : Мысль, 144 с.
- 79.Савченко, О.Я. (1996). Особистісно-орієнтована модель підготовки майбутнього вчителя . *Міжн.наук.-пр.конф. “Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми”*: у 6-ти кн. Чернівці: Митець,. Кн.1, 10-13.
- 80.Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності*. К.: Вища школа. 335 с.
- 81.Сидоренко, В.В. (2013). Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: (Дис доктора пед. наук) К.,. 419с.
- 82.Сисоєва, С. О. (2000). *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня*. К.: СДОУ. 405 с.

83. Сисоєва, С. О. (2005). Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. *Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук.* 4, 60–66.
84. Скворцова, К. Г. (1996). Формирование у студентов педагогического вуза готовности к профессиональному самосовершенствованию (Дис. канд. пед. наук), Кострома, 142 с.
85. Скотний, В. Г. (2005). *Філософія: історичний і систематичний курс*. Київ : Знання України, 576 с.
86. Слободчиков, В. И. (2000). Психология развития человека. М. : Школьная пресса, 320 с.
87. Соколовська, С. М. (2011). *Сутнісна характеристика понять «саморозвиток» та «професійний саморозвиток» особистості: Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 204 с.
88. Субботина, Л. Ю. (2001). *Особенности мотивации в профессиональном обучении. Методические рекомендации*. М., 64 с.
89. Сухоленова, О. Г. (2000). Етапи саморозвитку особистості. *Психологія: Зб. наук. праць*, № 2(9), 98-104.
90. Степанов, О. М. (автор-упор.). (2006). *Психологічна енциклопедія*. К.: «Академвидав». URL:: http://webchnunew.kl.com.ua/wp-content/uploads/2021/03/ilovepdf_merged.pdf
91. Тараненко Г. (2018). Курсивна складова професійного саморозвитку майбутнього фахівця в умовах мінливості соціокультурного простору: Дискурс в умовах мінливості соціокультурного простору. *Всеукраїнська наук.-практ. конф. з міжнародною участю до 95- річчя Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*, 169-171.
92. Фетискин, Н. П. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М., 490 с.

93. Філософський словник (2016). Ред. В. І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ, 800 с.
94. Фрицюк, В. А. (2007). *Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія*. Вінниця : Нілан ЛТД, 364 с.
95. Харченко, П.В. (2001). Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб.наук.пр.* К., НПУ, Вип.6, 75-84.
96. Хомич, Л. О. (1998). *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*. К., «Магістр – S». 200 с.
97. Шапочкіна, О. В. (2012). Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині: автореф. (Дис. канд. пед. наук). Київ, 20 с.
98. Шуляр, В. І. (2011). *Модель професійно-фахової компетентності сучасного вчителя в умовах неперервної освіти*. К.: Видавничий Дім «Слово». 464 с.
99. Якиманская, И.С. (2000). *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. М.: Сентябрь, 110 с.
100. Якименко, С. І. (2011). Професійна компетентність майбутнього вчителя як загальна умова його педагогічної діяльності. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу*. К.: Видавничий Дім «Слово». 464 с., С. 24-62.
101. Ярмаченко, М. Д. (2000). Педагогічна культура вчителя та шляхи її підвищення. *Теоретичні питання освіти та виховання*. Вип. 7, 141-143.
102. Ящук, І. П. (2011). *Виховання майбутніх педагогів у вищому педагогічному навчальному закладі як основа формування професійної компетентності особистості*. К.: Видавничий Дім «Слово». С. 75–105.

ДОДАТКИ