

1. ACTUAL PROBLEMS OF THE MODERN EDUCATIONAL INFORMATION SPACE

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТРАЄКТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

THE FORMATION OF THE PERSONAL PEDAGOGICAL TRAJECTORY OF THE TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL IN THE MODERN CONDITIONS OF EDUCATION REFORM

Валентина Богута
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна
boguta.valentina@gmail.com

На сучасному етапі модернізації системи освіти в Україні та її переходу до Європейської особливо гостро постає питання формування професійної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Актуальність цього питання зумовлено потребою пошуку ефективних шляхів і методів формування досліджуваної якості, розв'язання якої сприятиме поліпшенню, зокрема, професійної підготовки учителів початкових класів. Відтак, удосконалення рівня професійної компетентності вчителів початкової ланки освіти як засадничої компоненти є одним із основних напрямів реформування сучасної системи освіти.

Актуальність проблеми формування особистісної педагогічної траєкторії вчителя зумовлена тим, що в умовах трансформаційних змін у початковій ланці освіти та імплементацією засад Концепції Нової української школи у новочасний освітній процес, до сучасного вчителя висуваються підвищені вимоги щодо його

рівня освіченості та здатності бути «агентом змін», провідником освітніх інновацій.

Згідно Закону України «Про освіту» конструкт «індивідуальна освітня траєкторія» проєктується на учня, як суб'єкта освітнього процесу, і потлумачується як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» (Закон України «Про освіту», 2017). З огляду на очевидну значимість окресленого феномену через призму ключових положень Концепції Нової української школи (НУШ) на учителя, як ретранслятора, покладається вагома відповідальність та опанування нових ролей фасилітатора, коуча, тьютора (Богута & Павленко, 2023). Тож цілком логічним бачиться те, що успішний досвід педагога у формуванні власної освітньої траєкторії в системі неперервної освіти є необхідною складовою для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти загальноосвітніх навчальних закладів України.

Аналіз актуальних досліджень. Узагальнення дослідницьких праць учених різних історичних періодів та наукових галузей щодо проблеми формування необхідних і достатніх якостей вчителя робить можливим висновок відносно того, що особистість педагога завжди перебувала в центрі уваги держави та суспільства. Історія педагогічної думки у фокусі вимог до вчителя актуалізується через роздуми багатьох видатних мислителів, діячів, письменників, педагогів, чий імена увійшли в історію педагогічної думки (Ш. Амонашвілі, Б. Грінченко, О.Духнович, М. Костомаров, А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші).

На засадах проаналізованих та узагальнених теоретичних праць широкого кола вчених можна констатувати, що дослідження трансформаційних вимог до вчителя початкової ланки освіти протягом історичного розвитку педагогічної галузі було предметом уваги Л. Ващенко, В. Введенського, М. Жалдака, І. Зязюна, М. Корнілова, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Семенов та інших.

Безпосередньо, у світлі проблематики формування освітніх траєкторій, вартує уваги закордонний досвід дослідницьких проєктів щодо специфіки розвитку освітньої галузі, ринку праці та їх вплив на індивідуальну освітню траєкторію та соціальні позиції особистості (McMullin, 2016), детермінантності вибору освітніх траєкторій дорослими (Gorard, 2002), обґрунтування потенціалу соціальних мереж та засобів масової інформації для створення індивідуального освітнього середовища, розвитку навичок саморегуляції навчання як особистісної якості, інструментів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії (Dabaghe, 2012) тощо.

В українському науковому дискурсі проблема формування індивідуальної педагогічної траєкторії педагога нині розглядається у таких аспектах: специфіка реалізації (К. Александрова, А. Гаязов, О. Жерновникова, М. Кунаш, В. Кухаренко, С. Литвинова); роль та місце індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти у структурі професійної підготовки (Ю. Богачков, А. Богданов, І. Каньковський, Б. Корольов, Т. Коростіянець, В. Кремінь, Т. Олійник, М. Соколова) тощо. Педагогічні аспекти феномену на рівні післядипломної педагогічної освіти дискутуються через призму умов реалізації власної траєкторії саморозвитку та самореалізації фахівця, індивідуального освітнього маршруту в освіті дорослих (О. Дубаченюк, К. Колос, Т. Ломакіна, В. Сидоренко, М. Скрипник).

Переконливим підтвердженням важливості означеної проблеми є власні розмісли, що уможливлють констатування наявних протиріч між:

– соціально обумовленою необхідністю формування у педагогів потреби у самостійній професійно зорієнтованій пізнавальній діяльності протягом життя і відсутністю в них особистої мотивації до вдосконалення професійних компетентностей;

– реаліями професійної діяльності, у якій необхідний високий рівень пізнавальної активності й самостійності вчителя, і традиціями курсів підвищення кваліфікації, на яких засвоєння слухачами інформації мало переважно пасивний і залежний від зовнішніх стимулів характер;

– високим значенням самостійної роботи особистості для формування професійної суб'єктності та недостатнім науково-методичним рівнем супроводу педагога на курсах підвищення кваліфікації та у міжтестастаційний період.

Спрямованість української системи освіти на засвоєння знань, яка була традиційною й виправданою раніше, нині не відповідає сучасному соціальному замовленню і визначається об'єктивною потребою суспільства в новому педагогові – озброєному ґрунтовними знаннями, сформованими фаховими компетентностями, педагогічним мисленням, практичними професійними навичками та спроможний до самонавчання й самовдосконалення. З огляду на це, постає проблема істотного покращення якості професійної майстерності педагогічних фахівців, що ґрунтується на професійній компетентності вчителів на засадах реалізації особистісної педагогічної траєкторії.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментальним шляхом довести вагомість потенціалу онлайн-курсів неформальної освіти у процесі формування особистісної траєкторії професійного розвитку педагога початкової ланки освіти.

Педагогічне дослідження зреалізовано у декілька етапів:

I. пропедевтично-діагностичний етап – вивчення та аналіз психолого-педагогічних джерел і нормативних документів щодо проблеми професійного розвитку педагогів як споживачів освітніх послуг в умовах неформальної освіти;

проведення моніторингу з метою виявлення проблем і труднощів у процесі професійного розвитку педагогів; вивчення чинників покращення професійного розвитку вчителів початкової ланки освіти;

II. моделювально-проективний етап – на основі отриманих даних формування кейсів дистанційних курсів неформальної освіти, прогнозування дедлайнів реалізації чек-листів, методичний супровід з періодичним коригуванням власної обраної програми;

III. рефлексивно-аналітичний етап – проведення кількісного і якісного аналізу результатів наукової розвідки.

Історико-ретроспективний та логіко-порівняльний аналіз свідчить, що проблема професійної компетентності вчителя завжди перебувала в центрі уваги широкого педагогічного загалу й була предметом численних наукових розвідок дослідників: О. Бондар, О. Виговська, Б. Вульф, Н. Галєєва, М. Головань, М. Камінська, М. Лук'янова, В. Орлов, О. Романова, В. Сластьонін, Б. Фішман, Ф. Ялалов (теоретичні засади розвитку професійної компетентності вчителя); І. Андреєва, К. Віаніс-Трофименко, Л. Волик, Т. Волобуєва, Л. Іванова, М. Калашнікова, О. Онаць, О. Пастюк, М. Питанова, О. Ситник, Т. Хлебнікова, К. Юр'єва (теоретико-методичні аспекти становлення професіоналізму вчителя); Н. Жидкова, О. Передерій, Н. Сорокова (історичний аспект проблеми) тощо.

Опрацювання науково-теоретичних джерел відповідної проблематики через призму вимог до вчителя початкової ланки освіти дає можливість виснувати, що система освіти на початку ХХ ст. була орієнтована на підготовку дітей до життя та роботи в індустріальному суспільстві. Відповідно, основними вимогами до вчителів були: здатність ефективно транслювати знання й озброювати учнів навичкам, які знадобляться у майбутньому – читанню, письму, обчисленням. У означений історичний період вчителі повинні були бути прикладом для наслідування, тому мали демонструвати дисципліну, порядність і працездатність.

З'ясування національного ідеалу вчителя періоду Української народної республіки (УНР) дає підстави констатувати, що він був обумовлений процесами зміцнення української нації та культури. У цей період закладалися підвалини системи національної освіти, зокрема засновано університети, педагогічні інститути та середні школи. Основні концепти під час короткого періоду УНР полягали у поширенні освіти серед українського населення та забезпечення рівного доступу до неї для всіх верств населення; формування національно свідомої молоді, здатної розвивати і зберігати українську культуру та мову; розвиток національної науки та наукової думки; підвищення статусу вчителя у суспільстві та забезпечення йому належних умов праці. У результаті це дозволило закласти підґрунтя для створення системи національної освіти, яка дала можливість багатьом українцям отримати освіту та вільно спілкуватись українською мовою.

Привертають увагу вимоги до педагогічної майстерності вчителя у радянський період (22-65 р.р. ХХ століття), що були пронизані тогочасною ідеологією з акцентуванням уваги на політичній свідомості вчителя. Педагог окресленого періоду мав бути переконаним комуністом, дотримуватися наративів радянської влади та пропагувати соціалістичні ідеї серед учнів. Водночас, володіти не тільки знаннями з предмету, а й методиками їх викладання й педагогічними прийомами, що сприяють досягненню максимальних результатів у навчанні. Основний акцент виховної роботи зводився до підтримки позитивного клімату у класі та виховання учнів у дусі колективізму й соціалістичного змагання. У чинних програмах тогочасного радянського періоду формування патріотизму як інтегрованої якості особистості мало такі складові як доброзичливість, вдячність, шанобливість, чуйність тощо (Петришин & Кульчицький, 2019). Вчителі радянського періоду повинні були постійно підвищувати власний професійний рівень, вдосконалювати особисті знання й навички, займатися самоосвітою та демонструвати набуті знання під час реалізації

навчального процесу, мати здатність адаптуватися до змін у суспільстві та педагогічній практиці, бути відкритими до нових ідей та інновацій, вміти працювати з різними категоріями учнів та вирішувати конфліктні ситуації в класі.

Відмінною рисою періоду Застою (65-85 р.р. ХХ століття) було підвищення уваги до наукової роботи вчителя, що обумовлено потребою в економічному розвитку країни. Наукова складова сформованості педагога передбачала його активність як учасниками науково-дослідних робіт, наукових конференцій, семінарів тощо. Актуальними залишались ознаки освітнього професіоналізму: знання нових методик і технологій навчання; педагогічна майстерність (володіння на високому рівні методиками з метою стимулювання інтересу учнів до навчання); професійна свідомість (відповідальність за результати власної діяльності, готовність до критики та самокритики) тощо. Окрема увага приділялася особистим якостям вчителів: толерантність, вміння працювати з учнями різних соціальних та національних груп, бути здатними до емпатії та підтримки учнів у складних педагогічних ситуаціях тощо. Окрім цього, складовими педагогічної майстерності періоду Застою були також креативність та інноваційність (здатність до впровадження інноваційних підходів та нових методів навчання у навчально-виховний процес).

У період з 1991 по 2016 рр. вимоги до професійних умінь українського вчителя початкової ланки освіти зазнавали деяких змін, що були обумовлені етапом здобуття Україною незалежності та, відповідно, розвитку національної ідеї як основи шкільного навчання. Принципову роль під час вибору освітньої стратегії викладання шкільних предметів відіграли процеси легітимації та делегітимації освітніх цінностей, формування відповідних академічних чеснот дитини, що вимагало від вчителя опертя на методологічні принципи філософії для дітей (Бойченко, 2019). Невідповідність запитам тогочасного соціального замовлення означилося об'єктивною потребою в новому педагогові, озброєному ґрунтовними знаннями та сформованими фаховими компетентностями.

Імплементація положень Концепції Нової української школи в сучасний українській освітній процес у 2016 році оприлюднило оновлені й розширені вимоги до професійної майстерності вчителя початкової ланки освіти на засадах компетентісного підходу. Згідно Концепції професійна компетентність вчителя має бути результатом творчої професійної діяльності та показником особистісної діяльнісної сутності педагога. Тож умовно ідеальний вчитель має на високому рівні демонструвати володіння такими компетентностями як мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, інклюзивна, здоров'язберезувальна, проектувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, рефлексивна та здатність зреалізовувати засади педагогічного партнерства й навчатися протягом життя (Професійний стандарт, 2020).

Отже, короткий історико-ретроспективний аналіз дав підстави виснувати, що соціально-політичні, економічні і культурні зміни присутнісно впливають на ключові компоненти вчителя-професіонала, а їх зміст є динамічним та багатоаспектним.

Для повнішого розуміння окресленої проблеми варто згадати, що організація перепідготовки педагогічних кадрів історично здійснювалася через **короткочасні курси підвищення кваліфікації**, які були покликані ознайомлювати педагогів з новаціями у суспільному житті й відкриттями у сфері науки та техніки. У другій половині XIX століття-першій третині XX століття державними органами освіти було здійснено значну роботу з організації діяльності всеукраїнських, окружних та районних курсів підвищення кваліфікації вчителів українських шкіл. Разом із тим, однією з причин низької ефективності педагогічних курсів було те, що значна увага приділялася не професійній підготовці вчителів, а підвищенню їхньої політичної свідомості (Шарненкова, 2014). Зважаючи на такий контекст, очевидним є той факт, що у педагогів загальноосвітніх навчальних закладів була

відсутня традиція формування особистісної траєкторії професійного розвитку.

На сьогодні аналіз основних напрямів дослідження означеної проблеми представниками різних наукових галузей свідчить про те, що проблема реалізації індивідуальної освітньої траєкторії з акцентом на педагогічну складову була предметом розвідок К. Александрової, П. Антонкіної, С. Вдовіної, Л. Вишневської, О. Дубасенюк, О. Жерновникової, М. Кунаш, В. Кухаренко, С. Литвинової, Т. Коростянець, М. Соколової, М. Скрипник, К. Колос, В. Сидоренко та інших. Коло трактувань поняття «індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагога» поступово розширювалося і згодом з-поміж них з'явилося таке, як «цілеспрямованість особистості на саморозвиток професійної компетентності, що передбачає саморегулювання власне фахових дій задля реалізації акмепотенціалу досягнення успіху у професійній роботі» (Мариновська, 2020). Досліджуючи сутність дефініції, науковці Українського інституту розвитку освіти вбачають такі переваги використання індивідуальної траєкторії для професійного розвитку освітянина: забезпечення розширення можливостей освітнього простору та вибір найефективніших шляхів та способів безперервної освіти, підвищення мотивації, формування і розвиток універсальних навичок задля урізноманітнення сфери професійної діяльності, зростання конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг, послаблення стресу та підвищення здатності педагогічного працівника пристосовуватись до змін у роботі в складних умовах життєдіяльності (Стягунова, 2023). Цілком логічним бачиться те, що особистісна траєкторія професійного розвитку педагога уможлиблюється за умови сформованої самоосвітньої компетентності особистості.

Варто наголосити, що формування **самоосвітньої компетенції** – складний освітній і творчий процес. Узагальнення новітніх дослідницьких напрацювань учених різних наукових галузей щодо проблеми формування означеної дефініції уможлиблює вичленити у наукових розвідках окремі її аспекти, а саме: шляхи

безперервної освіти та самопізнання (Л. Кулікова, Е. Лебедева); процес розвитку інтелектуальних якостей і розумових здібностей (О. Кочетов); види пізнавальної діяльності (І. Гончаров, Н. Косенко); форми отримання і поглиблення знань (Г. Бичкова, С. Лебедев); засоби саморозвитку творчої особистості та керування власною розумовою діяльністю (Л. Рувінський) тощо. Яскравим прикладом повного розуміння сутності окресленого феномену є погляд Н. Коваленко. На слушну думку автора, **самоосвітню компетентність** особистості варто тлумачити як інтегровану якість, яка ґрунтується на уміннях самоосвітньої діяльності та визначає готовність особистості до самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, самовибору та самореалізації впродовж життя при усвідомленні особистісних і суспільних потреб (Коваленко, 2008).

У контексті зазначеного варто акцентувати увагу на тому, що в останні роки в Україні спостерігається сплеск **неформальної освіти** як доступної платформи задля самоосвіти різних соціально-вікових та професійних груп. Бачиться особливо суттєвим те, що неформальну освіту як офіційний вид освіти унормовано у статті 8 Закону України «Про освіту» (Закон України «Про освіту», 2017).

Потенціалу неформальної освіти дорослих науковою та національною педагогічною спільнотою приділено увагу у різновекторних аспектах: філософія неформальної освіти як складова освіти впродовж життя; історія розвитку неформальної освіти, особливості та значення для України; розвиток неформальної освіти в зарубіжних країнах; неформальна освіта як умова соціальної взаємодії в процесі підвищення кваліфікації; розвиток неформальної освіти в контексті соціокультурної модернізації суспільства; способи, форми, методи, технології організації неформальної освіти для різновікових спільнот; особливості очної, дистанційної, он-лайн організації неформальної освіти (В. Андрущенко, К. Бугайчук, Т. Водолажська, Н. Горук, Е. Гусейнова, Ю. Деркач, О. Дубиненкова, С. Закревська, І. Ковальов, Л. Лук'янова, А. Макареня,

В. Мацкевич, С. Мацкевич, Т. Мухлаєва, О. Ройтблат, і Т. Сорочан, Н. Суртаєва, Н. Терьохіна, В. Чебаник, М. Якушкіна та інші). Розвитку навчання дорослих сприяли дисертаційні дослідження українських науковців питань неформальної освіти у зарубіжних країнах: Н. Бідюк, Е. Богів, В. Давидова, Т. Десятова, О. Жижко, О. Зюнькіної, А. Каплуна, С. Коваленко, О. Огієнко, Н. Пазюри, І. Сагун, С. Синенко, М. Сісей, І. Фольварочного, Ю. Шустак та інші.

Теоретичний аналіз технологій неформального навчання дає можливість констатувати, що нині актуальними є структурно-логічні, комп'ютерні, тренінгові та дистанційні навчальні технології, що ґрунтуються на принципах самостійності, індивідуалізації, системності, контекстності, ефективності. З урахуванням сучасних вимог щодо оптимізації професійного розвитку освітян найбільш затребувані курси у онлайн форматі.

Висвітлення загальних теоретичних положень та з'ясування окремих процесуальних аспектів досліджуваної дефініції уможливило проведення експериментального дослідження щодо виявлення потенціалу неформальної освіти у дистанційній формі навчання задля формування особистісної професійної траєкторії розвитку педагога початкової ланки освіти. Аналіз теоретико-методологічних та прикладних досліджень означив такі подальші завдання:

1. розробити критерії та показники готовності вчителів початкової ланки освіти до навчання в системі неформальної освіти задля формування власної професійної траєкторії на засадах самоорганізації;

2. дослідити сучасний стан затребуваності неформальної освіти у професійному середовищі вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів;

3. через призму предмету дослідження кількісно та якісно проаналізувати отримані результати.

Теоретичний аналіз проблеми формування особистісної траєкторії професійного розвитку педагога на засадах самоосвіти уможливив виокремлення **критеріїв та показників досліджуваної якості:**

– мотиваційно-ціннісний (усвідомленість необхідності здійснення самоосвітньої діяльності, потреба у систематичному самовдосконаленні інтелектуальних та професійних компетентностей, наявність мотивів та ціннісних орієнтації задля реалізації самоосвітньої діяльності);

– когнітивно-операційний (наявність базових знань умінь та навичок задля успішного здійснення самоосвітньої діяльності, інформаційно-цифрових компетентностей задля використання інноваційних технологій; здатності розв’язувати професійні проблеми на основі здобутих знань);

– професійно-діяльнісний (здатність до цілепокладання, особистісна цілеспрямованість, вміння до самоорганізації та самокерування, самоаналізу та рефлексії самостійної діяльності).

Для реалізації 1-го завдання педагогічного експерименту нами було використано методи опитування у онлайн та офлайн форматі з метою комплексного аналізу стану затребуваності неформальної освіти (залученості різних вікових груп педагогічних працівників різних областей України, їх мотивів участі та супутніх труднощі тощо), а також здійснити аналіз освітніх потреб користувачів даних послуг у контексті існуючого досвіду. Для реалізації означеної мети було розроблено опитувальник «Тенденції розвитку регіональної неформальної освіти педагогів початкової ланки освіти», респондентами якого стали вчителі початкових класів чотирьох областей України, а саме Полтавської, Сумської, Дніпропетровської та Харківської. Посутнісна частка респондентів (63%) представлена педагогами початкової ланки освіти різних районів Полтавської області. Загальна кількість респондентів – 136 вчителів початкових класів, серед яких є педагоги-практики – здобувачі II (магістерського) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені

В. Г. Короленка. У вибірці представлені різні вікові групи: вчителі початкових класів віком 21-30 років – 8,8%, 30-40 років – 36,2%, 40-50 років – 44,1%, 50-62 роки – 10,9%. Поділ респондентів за рівнем освіти засвідчив, що учасники педагогічного експерименту мають освітній рівень «магістр» – 28,2% респондентів, освітній рівень «бакалавр» – 33,2% респондентів, освітній рівень «спеціаліст» – 10,2%. освітній рівень «молодший бакалавр» – 28,4% респондентів.

Задля з'ясування розуміння респондентами сутності поняття «неформальна освіта» у структурі опитувальника було виокремлено відповідне питання. На даному етапі дослідження варто наголосити, що ми дотримуємося законодавчо витлумаченого поняття «неформальна освіта» – це освіта, яка здобувається, зазвичай, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій (Закон України «Про освіту», 2017). Аналіз результатів відповідей виявив, що 71,4% респондентів не тільки обізнані з поняттям «неформальна освіта», але і брали участь, а отже, мають досвід свідомого формування власної освітньої траєкторії професійного розвитку. Водночас, є відсоток (14,3%) респондентів, які володіють змістом означеного поняття, але особисто не брали участі у неформальній освіті; 9,6% – чули про можливість неформальної освіти, але не можуть точно потлумачити поняття; 4,2% – не знають відповіді на питання; 0,5% – обрали відповідь «важко відповісти»/ Серед опитаних, які не мали досвіду залученості до неформальної освіти (28,7%) на питання «Чи хотіли б Ви у майбутньому отримати досвід участі у неформальній освіті?» ствердну відповідь дали 87% респондентів.

Варто зазначити, що значна кількість респондентів, які вже мали досвід неформального навчання (71,4%), були залучені з такою періодичністю: 22,4% – навчалися 1-2 рази, 19,2% – 3-4 рази, 18,4% – 5-6 раз, 13,1% – 7 і більше раз. Вище викладені результати власного дослідження дають можливість простежити

інтенсивність залученості до неформальної освіти вчителів початкових класів та констатувати, що вона стала вагомим складовою формування професійних компетентностей для вчителів початкової ланки освіти України.

Згідно власного дослідження вагомим чинником розповсюдження інформації про можливості неформальної освіти є мережа Інтернет. Загалом більшість респондентів зазначили, що найбільш поширеним каналом інформації з пошуку освітніх event є соціальні мережі (84,7%) та спеціалізовані інтернет-ресурси (48,7%). Також, у пошуку інформації за рекомендаціями до колег звертаються 39,2% респондентів, разом з тим досвід цілеспрямованого пошуку з цього питання мають 32,5% опитаних. Освітня реклама на думку респондентів є найменш інформаційним каналом (12,3%).

Важливим для нашого дослідження появилися результати відповідей на питання щодо мети вчителів початкових класів участі у неформальній освіті. Відповіді зазнали такого поділу: 74,2% респондентів зазначили, що проходили навчання задля особистісного розвитку й підвищення власної освіченості; 67,9% – з метою підвищення професійної компетентності.

Критичний аналіз отриманих даних щодо напрямів неформальної освіти дає можливість констатувати, що найбільш затребуваними у педагогічному середовищі початкової ланки освіти є такі напрями як громадянська освіта (40,4%) та особистісне вдосконалення (37,5%). Разом із тим від 20% до 28% респондентів зазначили, що були б зацікавлені у знаннях з педагогіки, культури і мистецтва, масових комунікацій. Частка респондентів (від 11% до 18%) вказали, що предметом їхньої неформальної освіти стали такі напрями як інформаційні технології, гуманітарні студії та мовознавство. Інші напрями неформальної освіти обрало менш ніж 9% вчителів початкових класів.

Пріоритетність форм навчання вчителів початкових класів у системі неформальної освіти зазнала такого розподілу: онлайн навчання – 53,7%, офлайн – 17,6% респондентів, комбінований варіант – 28,7%

Аналіз труднощів, які виникають у споживачів неформальної освіти педагогічного середовища, зазнали такого поділу: «не вистачає часу» – 57,8%, «недостатня мотивація» – 22,2%, «відсутність фінансів» – 20%. Відповіді на запитання анкети «Наскільки ефективними у подальшій практичній роботі були отримані Вами знання та навички неформального навчання?» зазнали такого поділу: застосовували на практиці та, відповідно, відповіли «так» – 61,1% респондентів, «ні» – вказали 22% опитаних, «важко відповісти» виявилось для 16,9% респондентів. Разом із тим, ми зафіксували, що 52,2% респондентів не змогли відповісти на питання «Чи задоволені Ви якістю отриманих послуг неформальної освіти?». Вірогідно це пов'язано з тим, що педагоги не володіють показниками якості неформальний світи.

Варто зазначити, що перевантаженість педагогів впливає на розподіл пріоритетності не тільки щодо форми навчання (онлайн, офлайн), але і тривалості. Так аналіз відповідей респондентів дають можливість простежити чіткий взаємозв'язок – зацікавленість у навчанні пропорційно зменшується від кількості годин навчання. Тож оптимальна, на думку респондентів, інтенсивність залученості до аудиторного формату навчання така: 13,3% респондентів готові долучатися щомісячно, 28,7% – 2-3 рази впродовж року, 7,5% – не частіше ніж 1 раз на рік. Означена тенденція характерна для всіх вікових груп і стосується не тільки офлайн, але і онлайн навчання. Разом із тим є певна частка респондентів (20,6%), які взагалі не готові долучатися до аудиторного навчання. Серед причин: відсутність вільного часу (59,6%), відсутність бажання навчатися в аудиторії та за межами місцевості проживання (40,4%).

Важливим чинником отримання неформальної освіти нині є доступ до інтернету, тому одним з питань опитувальника була така: «Чи маєте Ви постійний доступ до швидкісного інтернету?». Відповіді розподілились відповідно: 64,7% – мають постійний доступ; 35,3% – з різних причин не мають стабільного доступу до швидкісного інтернету.

Окрім опитувальника, комплексність діагностики досягалася завдяки застосуванню батареї діагностичних методик з метою з'ясування рівня показників за кожним критерієм: методика ціннісних орієнтацій (Ш. Шварц), адаптована методика «Мотивація навчання» (С. Пакуліна), діагностика виявлення рівня професійної спрямованості (Т. Дубовицька), діагностика «Якорі кар'єри» (Е. Шейн); анкета «Виявлення здатності педагога до саморозвитку»; шкала самоефективності (Р. Шварцер, М. Єрусалем), діагностика «Рефлексивність мислення» (О. Анісімов). Аналіз застосованого комплексу методів уможливив дійти висновку, що у сучасних учителів початкової ланки освіти існує потреба у знаннях з психологічної підтримки (46,4%), інформаційно-цифрових компетентностей (16,9%) та навчально-методичної підтримки (8,7%), інше (7,5%).

Отже, результати констатувального експерименту щодо предмету дослідження засвідчили, що вагомою складовою освіти країни останнім часом стала неформальна освіта, до якої долучена більша половина респондентів нашого дослідження. Референтним є те, що вагома частка респондентів навчається задля професійного зростання, що, на нашу думку, демонструє високий потенціал неформальної освіти як джерела змін у освітній галузі. Для більшості педагогів привабливими є короткотривалі курси, але не частіше ніж 1-2 рази на рік.

Окрім зазначеного, виокремлено деякі фактори, що впливають на рішення педагогів отримувати неформально освіту, зокрема: поінформованість щодо змісту освітніх програм, тривалість, інтенсивність та вартість навчання, особистісна мобільність, наявність швидкісного інтернету. До соціально-демографічної групи, яка знаходиться в зоні ризику та має найнижчі показники залученості до неформальної освіти, увійшли педагоги старше 50 років, переважно мешканці сіл та невеликих селищ. Разом із тим, саме ця категорія педагогів готова відповідально долучатися до неформально освіти задля професійного зростання.

Параметри визначених критеріїв та отримані дані експериментального дослідження стали змістовими характеристиками рівнів сформованості

особистісної траєкторії професійного розвитку педагога та уможливило їх визначення, а саме:

Потенційно-високий рівень передбачає розуміння педагогом власного професійного рівня розвитку компетентностей на момент проведення педагогічного експерименту, прояв високого рівня вмотивованості до подальшого вдосконалення, розуміння цінності знань у системі неформальної освіти, готовність самостійно обирати, диференціювати та керувати власною траєкторією розвитку професійних компетентностей, особистісна готовність до оволодіння новими знаннями та сприйняття інноваційних форм навчання; дотримання власно обраних дедлайнів, коригування особистісною педагогічною траєкторією розвитку здібностей у неформальній освіті відповідно до результатів практичної педагогічної діяльності у освітньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Адаптивно-середній рівень характеризується таким розумінням педагога власного професійного рівня розвитку компетентностей, при якому наявна усвідомленість потреби коригування рівня особистісної вмотивованості через застосування внутрішні засобів впливу, достатньо розвинене вміння критично обирати необхідний та достатній об'єм курсів для підвищення власного особистісного розвитку професійних компетентностей; порушення дедлайнів з об'єктивних причин; вміння встановлювати доцільність обраних курсів неформальної освіти для формування власних професійних компетентностей.

Ситуативно-низький рівень сформованості досліджуваної якості передбачає долучення до процесів неформальної освіти виключно для уникнення конфліктів з адміністрацією закладів або контролюючими органами освіти обласної та місцевої влади; посередній рівень вмотивованості щодо отримання знань та вмінь для професійного зростання через систему неформальної освіти, наявність потреби долучення сторонніх осіб для формування власної особистісної педагогічної траєкторії; власне обрання курсів неформальної освіти ґрунтується виключно на

загальному особистісному розвитку, що не відображає потреб професійного розвитку вчителя-професіонала, відповідно до існуючих законодавчих вимог.

Результати діагностики та градування респондентів – вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів – відповідно до теоретично розроблених критеріїв, їх показників та рівнів уможливили виявлення загального рівня готовності до коригування власної професійної траєкторії розвитку з використання системи неформальної освіти як засобу професійного зростання: потенційно-високий – 28%, адаптивно-середній – 36,7%, ситуативно-низький – 35,3%.

Отже, проведене констатувальне педагогічне дослідження свідчить про достатньо посередній рівень усвідомленості педагогічними працівниками початкової ланки освіти необхідності реалізації власних здібностей «навчання протягом життя» за допомогою системи неформальної освіти. Окрім того, цілком логічним бачиться те, що підвищують рівень професійної кваліфікації на онлайн-курсах більш активно і вмотивовано педагоги віком від 36 до 46 років, які мають педагогічний стаж 16-25 років і, переважно, вищу кваліфікаційну категорію. Ці висновки стали підґрунтям для проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

Критичний аналіз отриманих даних на констатувальному етапі педагогічного експерименту дозволили нам розподілити респондентів на контрольну та експериментальну групу. Зважаючи на специфіку предмету дослідження до експериментальної групи не увійшли вчителі початкових класів, які мають високі показники за кожним із визначених вище критеріїв. Адже сформована на високому рівні мотивація та розуміння ціннісно-сміслової важливості неформальної освіти та її ролі у сучасному формуванні професійних компетентностей вчителів, знаннєвість про платформи неформальної освіти та вміння ними користуватися задля формування особистісної педагогічної траєкторії, достатній рівень уміння організовувати власну професійну діяльність

та отримувати прогнозований результат вже є тими якістьми, які були метою даного експериментального дослідження.

У контексті зазначеного, найбільший інтерес викликають вчителів початкових класів, які мають середній та низький рівень готовності щодо формування професійних компетентностей у системі неформальної освіти як запоруки професійного зростання. Саме ці педагоги початкових класів у кількості 112 осіб потрапили до респондентів експериментальної групи. Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав розвиток вищезазначених умінь як показників досліджуваної якості та здійснювався у процесі поетапної їх реалізації.

На 1-му етапі – цілепокладальному – передбачена особистісна діяльність вчителя початкової ланки освіти з визначення та усвідомлення проблеми (самооцінювання), формування мети майбутньої діяльності на основі сформованих цінностей, усвідомлене визначення власних цілей та формулювання завдань, які сприятимуть вирішенню поставленої мети та досягнення прогнозованих результатів.

На 2-му етапі – моделювальному – передбачалося виконання завдань, які об'єднані у таку сукупність дій: актуалізація набутих у формальній освіті знань та умінь, використання яких слугуватиме виконанню завдання, аналіз вже набутих умінь та навичок неформальної освіти; дій з тематичного підбору онлайн-курсів відповідно до результатів самоаналізу та співвіднесення їх із сформованими професійними компетентностями; дії з моделювання процесу самонавчання на основі визначення значущих орієнтирів майбутнього процесу, встановлення дедлайнів, необхідних для здійснення запланованого, визначення способу контролю за процесом проходження кожного з орієнтирів.

На 3-му етапі – рефлексивному – передбачається наступних заходів для досягнення мети експериментального дослідження: встановлення відповідності між запланованим та досягненням результатом, вироблення рішення, спричиненого необхідністю внесення змін у змодельований процес та дії із

самооцінювання (контрольний етап педагогічного експерименту). У процесі отримання компетентностей засобами неформальної освіти на даному етапі передбачався методичний супровід вчителів із залученням **експертної групи**, до складу яких входили експерти Державної служби з якості освіти України.

Для реалізації завдань 1-го етапу експериментального дослідження було використано діагностичний тест «Самооцінка здатності до самоосвіти й саморозвитку особистості» (за В. І. Андрєєвим). Бачиться особливо суттєвим те, що 54,5% респондентів-вчителів початкових класів помітили в себе ознаки професійного вигорання. Водночас, взаємооцінювання виявило дещо вищий відсоток (69,7%), що свідчить про часткове невизнання педагогами наявний у них проблем. Ми концентруємо увагу на вищевказаному тому, що психологічна компонента є складовою реалізації прогностичних умінь та, як наслідок, якості реалізації діяльнісного компоненту досліджуваної якості. Причинами виявленої ситуації є, на думку респондентів, збільшення об'єму професійної роботи, яка виконується педагогами поза безпосереднім педагогічним навантаженням.

Критичний аналіз результатів самооцінювання допоміг зафіксувати ще одну проблему – потреба у наданні психологічної допомоги і, як наслідок, у опануванні відповідними знаннями і вміннями (48,3% респондентів). Вчителі потребують знань та умінь розпізнавання ознак стресу та психологічної травми як особистісної, так і учнів. За результатами опитування можна зробити обґрунтований висновок, що серед потреб учителів робота психологів з учнями не референтна (28,6%). Виявлений факт може свідчити про те, що вчителі початкових класів прагнуть особистісно контролювати учнівську аудиторію та не вважають за потрібне делегувати роботу відповідним спеціалістам.

Подаємо коротку статистичну аналітику знань та вмінь, яких потребують вчителі початкових класів експериментальної групи щодо підтримки їхньої психологічної сфери: 37,5% – вміння справлятися з ознаками власного стресового стану, 29,5% – вміння виявляти ознаки стресу у інших, 18% – вміння вирішувати

конфлікти з учнями молодшого шкільного віку, 37,5% – знання про механізми допомоги дітям з посттравматичним досвідом, 26% – вміння діяти в екстремальних ситуаціях.

Перед початком реалізації 2-го етапу педагогічного дослідження – формування кейсів власної траєкторії професійного розвитку, усім учасникам експериментальної групи було рекомендовано пройти вебінар на безкоштовній основі «Професійні компетентності вчителя: як прокласти власну траєкторію професійного розвитку» <https://naurok.com.ua/webinar/profesiyni-kompetentnosti-vchitelya-yak-proklasti-vlasnu-traektoriyu-profesiynogo-rozvitku>.

На підтвердження правильності зроблених нами попередніх висновків свідчить те, що на даному етапі дослідження 85,8% респондентів експериментальної групи до плану проходження онлайн-курсів з неформальної освіти у дистанційному форматі обрали вебінари з психолого-методичної підтримки, надання першої медичної та психологічної допомоги. Варто також відмітити те, що 96 % платформ неформальної освіти містять курси відповідного напрямку, що дає можливість забезпечити потребу вчителів початкових класів у повному обсязі. Тож забезпечуючи реалізацію 2-го етапу формувального експерименту, який передбачав виконання завдань щодо актуалізації знань, набутих умінь у формальній та неформальній освіті, тематичного підбору онлайн-курсів відповідно до результатів самоаналізу виявив нагальну потребу педагогів у трьох напрямках:

- 1) психолого-методична підтримка,
- 2) інформаційно-цифрова компетентність,
- 3) навчально-методична компонента інтегрованого навчання.

Остання складова, яка увійшла до тематичного підбору онлайн-курсів неформальної освіти, свідчить про потребу вчителів у опануванні компетентностями сучасної предметної інтеграції.

Аналіз кейсів вчителів експериментальної групи виявив такі конкретні онлайн-курси та платформи неформальної освіти:

Кейс з психолого-методичної підтримки

– Онлайн-курс «Як допомогти дітям пережити кризу» <https://1ll.ink/PW4aZ> (платформа Nadiya).

– Програма підвищення кваліфікації педагогів «Курс з психолого-емоційної підтримки для вчителів та шкільних психологів «Розумію» <https://osvitoria.university/courses/rozumiju/> (платформа Освіторія).

– Онлайн-курс «Базова психологічна допомога в умовах війни» https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+BPА101+2022_T2 (платформа Prometheus).

– Освітній серіал «Бути поруч: Основи психологічної підтримки тих, хто працює з дітьми» <https://osvita.diiia.gov.ua/courses/buty-poruch-kurs-z-osnov-psykholohichnoi-pidtrymky> (платформа Освіторія).

– Курси підвищення кваліфікації для освітян «Перша психологічна допомога учасникам освітнього процесу під час та після завершення воєнних дій» <https://hryoutest.in.ua/courses/programa-pidvishchennya-kvalifikaciji-psiologichnoji-pidtrimki-dlya-osvityan-ta-batkiv> (Міністерство освіти і науки України спільно з Інститутом модернізації змісту освіти та Асоціацією інноваційної та цифрової освіти за участі провідних міжнародних експертів з психології).

– Онлайн-курси «Курси психології для вчителів» <https://naurok.com.ua/upgrade/kursy-z-psykholohiyi-dlya-vchyteliv> (платформа На Урок).

– Онлайн-курси «Знати, як допомогти» <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/1785> (платформа EdEra).

– Вебінар «Протидія професійному вигоранню вчительства в умовах війни» <https://naurok.com.ua/webinar/protidiya-profesiynomu-vigorannyyu-vchitelstva-v-umovah-viyni> (платформа НАУрок)

Кейс з інформаційно-цифрової компетентності

- Курс «Професійна діяльність учителя в умовах цифрового середовища» <https://nus.org.ua/news/onlajn-kurs-iz-pidvyshhennya-tsyfrovyh-kompetentnostej-dlya-vchyteliv-bezplatnyj-i-postijno-dostupnyj/> (платформа EdWay).
- Онлайн-курс «Професійна діяльність учителя в умовах цифрового освітнього середовища» <https://osvita.ua/school/87735/> (платформа Osvita).
- Вебінар «10 способів використання Google-презентацій під час змішаного навчання» <https://1l.in.ua/Xc8C2> (платформа НАУрок).
- Дистанційний курс «Цифрова компетентність сучасного вчителя» <https://edway.in.ua/uk/mpk/31/detail/> (платформа EdWay).
- Онлайн курс «Основи інформаційної безпеки та цифрової грамотності» <https://pdp.nacs.gov.ua/courses/osnovy-informatsiinoi-bezpeky-ta-tsyfrovoi-hramotnosti> (Національне агентство України з питань державної служби).

Кейс з навчально-методичного забезпечення

- Онлайн-курс «Критичне мислення для освітян» https://prometheus.org.ua/course/course-v1:CZ+CTFT101+2017_T3 (платформа Prometheus);
- Вебінар «Педагогіка ефективного навчання у 4-му класі НУШ: діяльнісний підхід до викладання» <https://naurok.com.ua/webinar/pedagogika-efektivnogo-navchannya-u-6-klasi-nush-diyalnisniy-pidhid-do-vikladannya> (платформа НАУрок);
- Онлайн-курс «Компенсаторне навчання практичної математики дітей з інтелектуальними порушеннями» <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/2968> (платформа EdEra);
- Вебінар «Підготовка до успішного навчального року: 5 дієвих порад, щоб повторити вивчене на уроках української мови» <https://naurok.com.ua/webinar/pidgotovka-do-uspishnogo-navchalnogo-roku-5-dievih-porad-schob-povtoriti-vivchene-na-urokah-ukra-nsko-movi>.

– Освітня платформа «Тулбокс для вчителів» <https://www.schools-for-democracy.org/onlain-resursy/toolbox>.

Крім означеного переліку, до кейсів респондентів експериментальної групи на додатковій основі увійшли курси з інклюзивної освіти (3,6%) та курси для саморозвитку (2,7%).

За результатами проведення формувального етапу педагогічного експерименту у чек-листах членів експериментальної групи було в середньому по 5 безкоштовних онлайн-курсів неформальної освіти у дистанційній формі навчання. Відповідно до умов дослідження, реалізація чек-листів була обмежена одним календарним роком (II семестр 2022-2023 навчального року – I семестр 2023-2024 навчального року), а отже у членів експериментальної групи були канікулярні періоди для можливості реалізації чек-листів. Разом із тим, за умовами експерименту вчителі мали право обирати час реалізації власно визначених онлайн-курсів з чек-листів, що є відповідним показником рівня сформованості самоосвітньої компетенції.

Зазначимо також, що 56,2% респондентів потребувала допомоги професіоналів щодо пошуку та надання загальної характеристики курсів. Переважна більшість вчителів початкових класів експериментальної групи намагалися обирати курси відповідно до власного background. Також цікавим фактом виявилось те, що вчителі вікової категорії 50 років і старші більше потребували часу для прийняття рішення; вчителі вікової категорії 25 років і старше – менше часу витрачали для пошуку онлайн-курсу, особливо ті, хто вже мав досвід їх проходження у період навчання у закладах вищої освіти. Наразі можемо констатувати, що респонденти з відсутністю або мінімальним досвідом участі у активностях неформальної освіти віддавали перевагу короткотривалим та мінімальним за часом курсам.

За результатами формувального етапу педагогічного експерименту виснувано, що на першому етапі, крім вищевказаних виявлених у вчителів ознак

педагогічного вигорання та часткового не прийняття ними цього факту, виявилися і наступні: 1) завищена самооцінка щодо здатності самоорганізації (вчителі початкових класів самовпевнено стверджували, що можуть керувати власною самоорганізацією, натомість основною причиною порушення дедлайнів було велике перевантаження щодо виконання завдань професійної діяльності та додаткових доручень у школі на громадських засадах); 2) висока самокритичність, що спричинило включення до власних чек-листів онлайн-курсів, які згодом не відповідали професійному рівню педагога; 3) хаотичність набору попередніх онлайн-курсів респондентами з відсутністю досвіду участі у неформальній освіті, що спричиняло порушення балансу між кількістю пройдених курсів та їхньої якості, як фактору впливу на формування професійних компетентностей; 4) респонденти 50 років і старше переважно проходили курси у найкоротший термін після їх обрання на відміну від вчителів 25 років і старше, які реалізовували плани у зручній часовий та енергетично затратний для себе час. Зазначимо, що 96% онлайн-курсів були доступними у запису. Цей факт, на нашу думку, свідчить про те, що одні респонденти виконували обрані курси неформальної освіти для закриття чек-листа, інші – шукали час і можливості для свідомого отримання знань та умінь.

Вважаємо за необхідне згадати те, що протягом моделювального етапу формувального експерименту відбувалися індивідуальні консультації з учасниками експериментальної групи щодо формування та коригування чек-листів для досягнення бажаного результату, мотиваційні зустрічі з використанням конференц-залів платформи zoom у онлайн-форматі з експертами Державної служби з якості освіти України тощо.

Порівняльний аналіз кількісних результатів експериментального дослідження свідчить, що відповідно до змісту мотиваційно-ціннісного компоненту досліджуваної якості контрольна група продемонструвала високий рівень – 16,8%, середній – 42,1%, низький – 41,1%; натомість експериментальна група за

означеним вище критерієм – 19,7%, 45,5% та 34,8% відповідно, що на 3,7% вище. Отже, можемо констатувати, що ціннісно-особистісні орієнтації та мотивація до навчання в умовах неформальної освіти, професійна спрямованість та обізнаність у взаємозв'язку професійного росту з можливостями онлайн-курсів неформальної освіти у респондентів експериментальної групи зазнала позитивної динаміки. За когнітивно-операційним критерієм контрольна група на контрольному етапі експерименту продемонструвала наступні показники: високий – 21,1%, середній – 36,8%, низький – 42,1%, експериментальна група відповідно – 29,4%; 43,8% та 26,8%. Це свідчить про те, що пізнавальна активність та здобуття додаткових знань у системі неформальної освіти із удосконаленням інформаційно-цифрових навичок суттєво покращились. За професійно-діяльним критерієм члени експериментальної групи також отримали перевагу: високий – 17,3%, середній – 43,6%, низький зменшився до 39,1%. Отримані дані дають можливість у кількісних показниках підтвердити підвищення рівня прогностичних здібностей, здатності організувати власну професійну діяльність із застосуванням онлайн-курсів неформального навчання, вміння рефлексувати та вносити суттєві зміни у подальший план професійного зростання за допомогою системи неформальної освіти.

Найвагомішим бачиться те, що по завершенню педагогічного експерименту четверо вчителів початкових класів з експериментальної групи успішно пройшли планову атестацію відповідно до «Положення про атестацію педагогічних працівників» (Положення про атестацію педагогічних працівників). Вчителі зазначили, що надані сертифікати пройдених під час експерименту онлайн-курсів неформальної освіти із обґрунтуванням свідомого їх вибору і цілепокладання, сприяли позитивному рішенню атестаційної комісії. На підтвердження вищевикладених кількісних показників свідчить і те, що двоє учасників експериментальної групи, відповідно Положення (пункту 3 розділу 6), пройшли

позачергову атестацію педагогічних працівників; двоє – подали заявки на реєстрацію для проходження сертифікації у 2024 році.

Отже, результати теоретичного й експериментального дослідження засвідчили досягнення його мети, розв'язання поставлених задач і є підставою для деяких висновків. Зокрема, аналіз поняття **«особистісна траєкторія професійного розвитку педагога»** дає підґрунтя стверджувати, що дефініція є актуальним предметом наукових розвідок українських й зарубіжних дослідників та необхідною умовою вдосконалення особистісної професійної майстерності сучасного освітянина на засадах компетентісного підходу протягом педагогічної кар'єри.

Вміння навчатися в системі неформальної освіти тлумачиться нами як здатність до усвідомлених та послідовних дій, які спрямовані на розвиток та саморозвиток, водночас підпорядковані певній меті та сформованим цілям, з координованою рефлексією реалізованих цілей. З'ясування **можливостей неформальної освіти** у торуванні особистісного професійного шляху вчителем початкової ланки освіти за умови розвиненої **самоосвітньої компетентності** унааявило перевагу неформальної освіти перед формальною, адже гнучкість та функціональність неформального навчання може відбуватись поза навчальними закладами, у різних формах (очна, дистанційна, комбінована) та не обмежена віковим діапазоном. Також системі неформальної освіти притаманна багатofункціональність, позапредметність, багатовимірність, що дозволяє їй бути присутнім доважком не тільки у формуванні професійної компетенції, а й особистісному розвитку у процесі оновлення та вдосконалення компетентностей протягом життя. Також з'ясовано, що опанування знань у системі неформальної освіти передбачає наявність у педагога високої мотивації та самодисципліни. Водночас, сама логіка навчання протягом життя передбачає вмотивованість того, хто учиться адекватно оцінювати власні сильні та слабкі сторони, бути

незалежним у процесі опанування знаннями, розвивати більш ефективні стратегії навчання поза межами формальних інституцій.

Осмислення теоретичних засад досліджуваної якості уможливило виокремлення обґрунтованих **критеріїв** (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, професійно-діяльнісний) та **окреслення відповідних показників сформованості** самоосвітньої компетентності як засадничої якості особистісної траєкторії професійного розвитку педагога на засадах самоосвіти. Параметри визначених критеріїв стали змістовими характеристиками рівнів окресленого феномену (потенційно-високий, адаптивно-середній, ситуативно-низький).

Для об'єктивного визначення рівня сформованості досліджуваної якості використано стандартизовані та модифіковані діагностичні методики. З'ясування сучасного стану затребуваності неформальної освіти серед вчителів початкових класів як засобу вдосконалення професійних компетентностей виявив посередній рівень. Разом з тим з'ясовано, що для переважної більшості респондентів привабливими є короткотривалі курси з періодичністю навчання 1-2 рази на рік у дистанційній формі навчання на безкоштовні основі.

Означена мета дослідження була зреалізована через низку завдань у три взаємопов'язані етапи педагогічного експерименту (цілепокладальний, моделювальний, рефлексивний) із використанням кейс-методу. Особливу увагу зосереджено на доборі дистанційних онлайн-курсів для вчителів початкових класів та їх методичному супроводі задля ефективності реалізації потреб, запитів та можливостей респондентів. Дослідно-експериментальним шляхом виявлено доцільність та ефективність використання дистанційних форм неформальної освіти у формуванні особистісної педагогічної траєкторії сучасного вчителя Нової української школи. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів багатогранності теоретичних та практичних пошуків розв'язання проблеми. Перспективним вважаємо дослідження факторів готовності особистості педагога до самоосвітньої діяльності.

Література:

- Богута, В. М., & Павленко, Ю. Г. (2023). Індивідуальна освітня траєкторія учня початкових класів в особистісному освітньому середовищі НУШ. *Вісник науки та освіти. Педагогіка, 11 (17)*, 510-519 (Boguta, V. M., & Pavlenko, Y. G. (2023). The individual educational trajectory of a primary school student in the personal educational environment of the NUS. *Herald of science and education. Pedagogy, 11 (17)*, 510-519) [in Ukrainian].
- Бойченко, М. І. (2019). Легітимація і делегітимація цінностей у освіті як передумова успішних суспільних змін. *Освіта і суспільство, 2 (11)*, 8 (Boychenko, M. I. (2019). Legitimation and delegitimization of values in education as a prerequisite for successful social changes. *Education and society, 2 (11)*, 8) [in Ukrainian].
- Вебінар «Професійні компетентності вчителя: як прокласти власну траєкторію професійного розвитку» Режим доступу: <https://naurok.com.ua/webinar/profesiyni-kompetentnosti-vchitelya-yak-proklasti-vlasnu-traektoriyu-profesiynogo-rozvitku> (Webinar "Teacher's Professional Competencies: How to Create Your Own Professional Development Trajectory" Retrieved from: <https://naurok.com.ua/webinar/profesiyni-kompetentnosti-vchitelya-yak-proklasti-vlasnu-traektoriyu-profesiynogo-rozvitku>) [in Ukrainian].
- Закон України «Про освіту» Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Law of Ukraine "On Education" Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>) [in Ukrainian].
- Коваленко, Н. В. (2008). Генезис поняття самоосвітньої компетентності учнів. *Педагогічні науки: збірник наукових праць. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. Ч. 2*, 67-76. (Kovalenko, N. V. (2008). The genesis of the concept of self-educational competence of students. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. Part 2*, 67-76) [in Ukrainian].
- Маринівська, О. Я. (2020). Методологічні аспекти проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога. *Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті Концепції «Освіта впродовж життя»*: збірник тез доповідей наук.-практ. конф. з міжнародною участю. Вінниця: Європейська наукова платформа. 14-23 (Marynovska, O. Ya. (2020). Methodological aspects of designing an individual trajectory of a teacher's professional development. *Designing the individual trajectory of a teacher's professional development in the context of the Concept "Education throughout life"*: a collection of abstracts of scientific-practical reports. conf. with international participation. Vinnytsia: European Scientific Platform. 14-23) [in Ukrainian].
- Петришин, Л. Й., & Кульчицький, В. Й. (2019). Науково-методичний складник супроводу патріотичного виховання молоді в Україні другої половини ХХ століття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 65, 1*, 21-25 (Petryhyn, L., & Kulchytskyi, V. (2019). Scientific and methodological component of support of patriotic education of youth in Ukraine of the second half of the twentieth century. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools, 65, 1*, 21-25) [in Ukrainian].

- Положення про атестацію педагогічних працівників Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/88114/ (*Regulations on the certification of pedagogical workers* Retrieved from: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/88114/) [in Ukrainian].
- Професійний стандарт за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти" Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (*Professional standard for professions "Teacher of primary classes of general secondary education institution"* Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>) [in Ukrainian].
- Стягунова, О. (2023). *Планування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників*: брошура до Типової програми підвищення кваліфікації керівників і педагогічних працівників центрів професійного розвитку педагогічних працівників. Київ: УІРО. Режим доступу: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/broshura_6_planuvannya_indyvidualnoyi_trayektoriyi_profesijnogo_rozvytku.pdf (Styagunova, O. (2023). *Planning the individual trajectory of the professional development of pedagogical workers*: a brochure for the Standard program of professional development of managers and pedagogical workers of centers of professional development of pedagogical workers. Kyiv: UIRO. Retrieved from: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/broshura_6_planuvannya_indyvidualnoyi_trayektoriyi_profesijnogo_rozvytku.pdf) [in Ukrainian].
- Сухенко, Я. В. (2019). Індивідуальні освітні траєкторії педагогічних працівників та учнів: системний вимір феномену. *Психологічний часопис*, 5, 6, 106-121 (Sukhenko, Ya. V. (2019). Individual educational trajectories of teachers and students: a systemic dimension of the phenomenon. *Psychological journal*, 5, 6, 106-121) [in Ukrainian].
- Шарненкова, Т. О. (2014). Організація діяльності курсів підвищення кваліфікації вчителів в Україні другої половини XIX – першої половини XX століття. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 5, 158-162 (Sharnenkova, T. O. (2014). Organization of teacher training courses in Ukraine in the second half of the 19th – the first half of the 20th century. *Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University*, 5, 158-162) [in Ukrainian].
- Dabbaghe, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-8.
- McMullin, P. (2016). *Onwards or Upwards? Pathways and persistent inequality in the United Kingdom's comprehensive education system*. (Thesis submitted for assessment with a view to obtaining the degree of Doctor of Political and Social Sciences of the European University Institute). Florence.