

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

МОТУЗ ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 37.013 (477)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО
ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ
(ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТОЛІТТЯ)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Т. В. Мотуз

Дніпро – 2025

АНОТАЦІЯ

Мотуз Т. В. Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні (перша чверть XXI століття). - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальностями 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 – Освітні, педагогічні науки) – комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради. Дніпро, 2025. Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2025.

У дисертації обґрунтовано засади розвитку педагогічного професіоналізму вчителів України в першій чверті XXI ст. На основі аналізу нормативних документів, наукових концепцій і практик освітньої діяльності виявлено динаміку становлення педагогічного професіоналізму за умов соціокультурних, політичних і технологічних трансформацій. Доведено, що глобалізація, цифровізація та перехід до парадигми Освіти 5.0 зумовили переосмислення професійних ролей учителя – від транслятора знань до фасилітатора, ментора та агента освітніх змін.

Схарактеризовано сучасний науково-педагогічний дискурс щодо проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, виявлено основні тенденції його теоретичного осмислення за умов змін освітніх парадигм, соціокультурних трансформацій та оновлення нормативно-правових орієнтирів початку XXI ст. Систематизовано джерельну базу дослідження, згруповану за п'ятьма змістовими блоками (нормативно-правові, інтерпретаційні, інформаційно-аналітичні, методичні та цифрові джерела), що уможливило забезпечити історичну та змістову репрезентативність дослідження.

У процесі термінологічного аналізу уточнено поняттєво-категорійний апарат дослідження, визначено семантичні межі та логіко-змістовий обсяг ключових понять, зокрема «професіоналізм учителя» та «педагогічний професіоналізм учителя». Виявлено провідні теоретико-методологічні засади

вітчизняного й зарубіжного дискурсу щодо розвитку педагогічного професіоналізму в умовах змін освітніх парадигм. У світовому науковому полі педагогічний професіоналізм розглядається як динамічне багатовимірне явище, що формується на перетині особистісного, соціального, інституційного та культурного вимірів. У межах вітчизняного дискурсу педагогічний професіоналізм осмислюється як процес суб'єктного становлення вчителя, заснований на рефлексії, постійному оновленні знань і практик, а також на ціннісному виборі за умов трансформацій освітнього середовища.

Сформульовано авторську концепцію розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, яка ґрунтується на визнанні педагогічного професіоналізму як динамічного, багатовимірного та контекстно зумовленого явища, що формується у взаємодії особистісних, соціальних, технологічних та інституційних детермінант. У процесі історичної еволюції змінювалися не лише технологічні орієнтири суспільства, а й уявлення про функціональну місію вчителя, зміст його компетентностей і ціннісну природу професійної діяльності. Розкрито, що кожен етап промислового поступу – від механізації (I революція) до цифрової та когнітивної інтеграції (IV–V революції) – супроводжувався не тільки трансформацією змісту та цілей освіти, а й переосмисленням ролі вчителя: від інструктора до фасилітатора, ментора, агента змін і архітектора освітнього середовища. Запропонована концепція фіксує ці етапні зміни як структурні віхи у становленні педагогічного професіоналізму, демонструючи його залежність від соціотехнологічного контексту та здатність до інноваційного оновлення. Авторська візія розглядає вчителя як носія не лише знань і технологій, а й цінностей, здатного забезпечити баланс між технократичною ефективністю та гуманістичним змістом освіти. Таким чином, педагогічний професіоналізм постає як інтегративна якість, що не тільки відображає вплив зовнішніх змін, а й формує освітню динаміку, задаючи нову логіку педагогічної діяльності в умовах індустріальних трансформацій.

У межах дослідження теоретично обґрунтовано три періоди розвитку педагогічного професіоналізму в Україні, що відображають поступову зміну освітніх парадигм, соціокультурних орієнтирів і технологічних детермінант: євроінтеграційно-оновлювальний (2000 – 2013), концептуально-реформаторський (2014 – 2020) та цифрово-резилієнтної трансформації (2021 – донині). Періоди розвитку педагогічного професіоналізму в Україні перебували в тісному взаємозв'язку з еволюцією глобальних освітніх парадигм, що відображали трансформацію суспільних запитів до освіти в умовах змін індустріального, інформаційного та цифрового укладів. Від моделі Освіти 2.0, заснованої на індустріальній логіці, стандартизації змісту, централізованому управлінні й домінуванні ролі вчителя як ретранслятора знань, українська освітня система рухалася до більш відкритих, гнучких і технологічно інтегрованих форм, притаманних Освіті 4.0.

У роботі систематизовано міжнародний досвід розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у трьох типологічних групах країн – із усталеними, гібридними та реформованими моделями – та визначено їхні адаптаційні можливості для українського освітнього середовища. Результати дослідження конкретизують перспективи модернізації педагогічної освіти в Україні, спрямованої на формування конкурентоспроможного, морально й технологічно компетентного вчителя нової генерації. Сформульовані в дослідженні положення та висновки створюють нову об'єктивну інтерпретацію розвитку педагогічного професіоналізму вчителів України в першій чверті XXI ст., яка розглядається в широкому контексті міжнародних освітніх трансформацій. Вони пояснюють особливості сучасних тенденцій у становленні та вдосконаленні педагогічного професіоналізму, демонструють взаємозв'язок національних процесів із глобальними підходами до підготовки й підтримки вчителя, а також виявляють чинники, які визначають траєкторії його розвитку за нових соціокультурних умов.

Ключові слова: педагогічний професіоналізм, розвиток учителя, Освіта 5.0, безперервний професійний розвиток, цифрова резильєнтність,

професійні ролі педагога, індустріальні революції, компетентнісний підхід, методологічна інтеграція, професійні спільноти.

ABSTRACT

Motuz T.V. Theory and Practice of the Development of Teachers' Pedagogical Professionalism in Ukraine (the First Quarter of the 21st Century). – Manuscript.

Thesis for Doctor Degree in Pedagogy, specialties 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy – Municipal Higher Education Institution “Dnipro Academy of Continuing Education” of the Dnipropetrovsk Regional Council. Dnipro, 2025. Rivne State University of Humanities. Rivne, 2025.

The dissertation substantiates the foundations for the development of teachers' pedagogical professionalism in Ukraine during the first quarter of the twenty-first century. Based on the analysis of regulatory documents, scholarly concepts, and educational practices, the study reveals the dynamics of the formation of pedagogical professionalism under conditions of socio-cultural, political, and technological transformations. It is demonstrated that globalization, digitalization, and the transition to the Education 5.0 paradigm have led to a reconsideration of teachers' professional roles, transforming them from transmitters of knowledge into facilitators, mentors, and agents of educational change.

The contemporary scholarly and pedagogical discourse on the development of teachers' pedagogical professionalism is characterized, and the principal trends in its theoretical interpretation within the context of changing educational paradigms, socio-cultural transformations, and the renewal of regulatory and legal frameworks at the beginning of the twenty-first century are identified. The source base of the research is systematized into five substantive blocks (regulatory-legal, interpretative, informational-analytical, methodological, and digital sources), which ensured the historical and substantive representativeness of the study.

Through terminological analysis, the conceptual and categorical apparatus of the research has been clarified; the semantic boundaries and logical-substantive scope of key concepts, in particular “teacher professionalism” and “teachers’ pedagogical professionalism,” have been defined. The leading theoretical and methodological foundations of domestic and international discourse on the development of pedagogical professionalism in the context of changing educational paradigms have been identified. In the global scholarly arena, pedagogical professionalism is regarded as a dynamic and multidimensional phenomenon formed at the intersection of personal, social, institutional, and cultural dimensions. Within the national discourse, pedagogical professionalism is interpreted as a process of teachers’ subject formation based on reflection, continuous renewal of knowledge and practices, and value-based choice under conditions of transformation in the educational environment.

An original concept of the development of teachers’ pedagogical professionalism is formulated. The concept is grounded in the recognition of pedagogical professionalism as a dynamic, multidimensional, and contextually determined phenomenon shaped through the interaction of personal, social, technological, and institutional determinants. In the course of historical evolution, not only the technological orientations of society changed, but also the understanding of the teacher’s functional mission, the content of professional competencies, and the value-based nature of professional activity. It is revealed that each stage of industrial advancement, from mechanization (the First Industrial Revolution) to digital and cognitive integration (the Fourth and Fifth Industrial Revolutions), was accompanied not only by transformations in the content and aims of education but also by a redefinition of the teacher’s role, from instructor to facilitator, mentor, change agent, and architect of the educational environment. The proposed concept captures these stage-based transformations as structural milestones in the formation of pedagogical professionalism, demonstrating its dependence on the socio-technological context and its capacity for innovative renewal. The author’s vision considers the teacher not only as a bearer of

knowledge and technologies but also as a carrier of values capable of maintaining a balance between technocratic efficiency and the humanistic content of education. Thus, pedagogical professionalism emerges as an integrative quality that not only reflects the impact of external changes but also shapes educational dynamics, setting a new logic of pedagogical activity in the context of industrial transformations.

Within the study, three periods in the development of pedagogical professionalism in Ukraine are theoretically substantiated, reflecting a gradual transformation of educational paradigms, socio-cultural orientations, and technological determinants: the European integration and renewal period (2000 – 2013), the conceptual reformative period (2014 – 2020), and the period of digital and resilience-oriented transformation (2021 – to the present). The development of pedagogical professionalism in Ukraine has been closely interconnected with the evolution of global educational paradigms, which reflected transformations in societal demands for education under conditions of changes in industrial, informational, and digital structures. From the Education 2.0 model, based on industrial logic, standardization of content, centralized governance, and the dominance of the teacher's role as a knowledge transmitter, the Ukrainian educational system has moved toward more open, flexible, and technologically integrated forms characteristic of Education 4.0.

The paper systematizes international experience in the development of teachers' pedagogical professionalism across three typological groups of countries, those with established, hybrid, and reformed models, and determines their adaptive potential for the Ukrainian educational environment. The research findings specify the prospects for modernizing teacher education in Ukraine, aimed at forming a competitive, morally and technologically competent teacher of a new generation.

The provisions and conclusions formulated in the study provide a new objective interpretation of the development of teachers' pedagogical professionalism in Ukraine during the first quarter of the twenty-first century, considered within the broad context of international educational transformations.

They explain the specific features of contemporary trends in the formation and enhancement of pedagogical professionalism, demonstrate the interconnection between national processes and global approaches to teacher preparation and support, and identify the factors that determine the trajectories of its development under new socio-cultural conditions.

Keywords: pedagogical professionalism, teacher development, Education 5.0, continuous professional development, digital resilience, professional roles of the teacher, industrial revolutions, competence-based approach, methodological integration, professional communities.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, у яких опубліковано основні результати дослідження

Монографії

1. Мотуз Т.В. Педагогічний професіоналізм : українська динаміка змін у світлі глобальних освітніх тенденцій: монографія. Дніпро: КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2025. 486 с. DOI: <https://doi.org/10.54891/978-617-8656-02-7>

Наукові публікації у періодичних виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection і SCOPUS

2. Karpan I., Chernikova N, **Motuz T.**, Bratanich B., Lysokolenko T. Conceptual Principles of Education for Sustainable Development. *European Journal of Sustainable Development*. 2020. 9. 2. 99–114.

DOI: <https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n2p99>

3. Shvets T., Kuzmenko D., **Motuz T.**, Moiseienko I., & Pasichnyk L. The role of mentoring in the professional development of teachers. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. 6. 2024ss0201.

DOI: <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0201>

4. **Motuz T.**, Dynovych A., Babelchuk O., Bykasova S., & Gulevets D. Examination of methods for assessing educational quality, the role of standardisation, and mechanisms for enhancing educational programme efficiency. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. 7. 2024spe011.

DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe011>

5. Zhukova I., **Motuz T.**, Vatkovska M., Kholod M., & Kurtakova H. Legal frameworks and state policy in education: A theoretical analysis. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. 8. 2024spe072.

DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe072>

Статті в наукових фахових виданнях України

6. Мотуз Т.В. Генеза інноваційної діяльності закладів освіти Дніпропетровщини (кінець XX – початок XXI століть). *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 21. Т. 1. С. 53–59.

DOI: <https://doi.org/10.32843/26636085/2019.21.1-11>

7. Мотуз Т.В. Розвиток професійних компетентностей вчителя в умовах реформування системи загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти* (Серія «Педагогічні науки»). 2020. Вип. 12(41). С. 166–179.

DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-166-179](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-166-179)

8. Мотуз Т.В. Реалізація права на академічну свободу вчителя у системі освіти України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2020. № 2(63). С. 65–71.

DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.2.9>

9. Мотуз Т.В. Цінності професійної діяльності вчителя початкових класів нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 3. С. 85–88.

DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.15>

10. Баранець Я.Ю., **Мотуз Т.В.** Сучасний стан підготовки фахівців до навчання в інклюзивному просторі. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 38. С. 66–69.

DOI: <https://doi.org/10.32843/26636085/2021/38.13>

11. **Мотуз Т.**, Швидун В. Інноваційні процеси в системі освіти України: проблеми та перспективи. *Людинознавчі студії* (Серія «Педагогіка»). 2021. Вип.13 (45). С. 58–63.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/45.8>

12. Баранець Я., **Мотуз Т.** Інноваційні підходи щодо професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. Вип. 59. Том 1. С. 195–202.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-1-30>

13. **Мотуз Т.В.**, Саєнко О.В., Слободенюк О.О. Проблема оцінювання навчальних досягнень учнів у вітчизняній педагогічній думці кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 86. С. 17–21.

DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.2>

14. **Мотуз Т.В.**, Слободенюк О.О., Ватковська М.Г. Готовність асистентів вчителів до роботи в умовах інклюзії: аналіз факторів підвищення ефективності. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»)*. 2024. № 2(30) С. 1262–1273.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-2\(30\)-1262-1273](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-2(30)-1262-1273)

15. Мотуз Т.В. Дослідження особливостей та структури цифрової компетентності як складника професіоналізму сучасного вчителя. *Перспективи та інновації науки (Серія Педагогіка, Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2024. № 1(35). С. 286–294.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-1\(35\)-286-294](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-1(35)-286-294)

16. Мотуз Т.В. Дослідження практики реалізації наставництва у контексті професійного розвитку вчителів. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. 2024. № 2(20). С. 993–1007.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-993-1007](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-993-1007)

17. **Мотуз Т.**, Лук'янченко С., Пісковенко А. Педагогічне партнерство як стратегічний складник формування професіоналізму в освіті. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти (Серія «Філософія. Педагогіка»)*. 2024. № 1 (6). С. 78–85.

DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2024-1-9>

18. Мотуз Т.В. Освітній вимір промислових революцій. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2024. № 8(42). С. 438–451.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-438-451](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-438-451)

19. Дороніна Т.О., **Мотуз Т.В.** Історико-педагогічне дослідження крізь призму моделювання: теоретичні підходи та практичне застосування. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. № 4(50). С. 352–364.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-352-364](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-352-364)

20. Дороніна Т.О., **Мотуз Т.В.** Методологічне окреслення підходів до вивчення розвитку педагогічного професіоналізму. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти (Серія «Філософія. Педагогіка»)*. 2025. № 1 (8). С. 94–104.

DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2025-1-11>

Статті в зарубіжних виданнях

21. **Motuz T.**, Lysokolenko T. Teaching schoolchildren to be tolerant: the experience in ukraine. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*. Częstochowa. 2022. Vol. 51. Is. 2. P. 272–283.

DOI: <https://doi.org/10.23856/5132>

Посібники

22. Організація і управління професійним розвитком педагога: навчально-методичний посібник для викладачів закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти / укладач **Т.В. Мотуз**. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2025. 82 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1Qd0YuZpOyfjIKIuYnCa0hI8H8nnpnBQek/view?usp=sharing>

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Опубліковані праці апробаційного характеру

23. Мотуз Т. Використання потенціалу інтернет-ресурсів для створення позитивного іміджу закладу освіти. *Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту»*. Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С. 209–213.

24. Мотуз Т. В. Академічна свобода як ключове право вчителя нової української школи. *Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції*, м. Дніпро, 29 квітня 2020 р. / наук. ред. О.Є. Висоцька. Дніпро: СПД «Охотнік», 2020. С. 218–219.

25. Мотуз Т. В. Аксіологічний складник професійної діяльності вчителя. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 1–2 травня 2020 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. II. С. 14–17.

26. Мотуз Т. В. Професійний розвиток вчителя початкових класів в умовах освітньої євроінтеграції. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття*: матеріали міжнародної наукової конференції, м. Черкаси, 7 серпня 2020 р. Черкаси: МЦНД. Т. 2. С. 70–73.

27. Мотуз Т. В. Інформаційно-комунікаційні технології у практиці роботи сучасного вчителя початкових класів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Люблін, 25–26 вересня 2020 р. Люблін, 2020. С. 221–225.

28. Мотуз Т. В. Психолого-педагогічні основи організації дистанційного навчання. *Тendenції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав, 30 вересня 2020 р. Переяслав, 2020. Вип. 63. С. 251–253.

29. **Мотуз Т. В.**, Косовська А. Д., Беклемешева К. М. Дистанційне навчання у контексті інформаційно-цифрової професійної компетентності вчителя. *Modalități conceptuale de dezvoltare a științei moderne: colectie de lucrări științifice «ΛΟΓΟΣ» cu material conferintei științifice si practice internationale*, București, 20 noiembrie 2020. București: Platforma europeană a științei, 2020. Vol. 3. P. 26–29.

30. **Мотуз Т.**, Пісковенко Л., Голуб-Петрів Т. Проблема дистанційного навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Innovative trends of science and practice, tasks and ways to solve them*. Proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference, Athens, April 26–29 2022. P. 508–510.

31. **Мотуз Т.,** Дудник В., Кіреєва О., Цебро Ю. Ціннісна основа професіоналізму сучасного педагога. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації*: матеріали III Міжнародної наукової конференції, м. Хмельницький, 13 травня 2022 р. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2022. С. 481–482.

32. **Мотуз Т.,** Ватковська М., Пісковенко А. Рефлексія діяльності педагога як фактор професійного розвитку. *Advancing in research, practice and education. Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference*, Florence, May 10-12 2022. P. 448–449.

33. **Мотуз Т. В.,** Юрченко Н. Є., Григоренко Г. О. Інклюзивне освітнє середовище як ресурс для виховання толерантності. *Features of the development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference*, Berlin, July 15 2022. Berlin: European Scientific Platform, 2022. Vol. 2. P. 39–40.

34. **Мотуз Т.,** Снітько А. Створення мотивуючого освітнього середовища в умовах онлайн освіти. *Управління в освіті*: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 27 квітня 2023 р. / за ред. Т. М. Горохівської, М. Ф. Криштановича, Ю. М. Козловського, О. М. Ієвлева, О. Якимець; за заг. ред. М. Ф. Криштановича. Львів, 2023. С. 81–84.

35. Мотуз Т. В. Тренди професійного розвитку сучасного педагога. *Професіоналізм сучасного вчителя в парадигмі Нової української школи: досвід впровадження Державного стандарту базової середньої освіти в 5-х класах*: матеріали обласної науково-практичної конференції, м. Дніпро, 6 червня 2023 р. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР. С. 34–35.

36. Мотуз Т. В. Огляд стратегій управління професійним розвитком вчителя. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства*: збірник тез доповідей учасників другої Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Дніпро, 25 жовтня 2023 р. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2023. С. 17–19.

37. Мотуз Т. В. Роль професіоналізму вчителя у формуванні життєцінностей учнів. *Актуальні проблеми формування життєціннісного середовища сучасного закладу освіти: теорія, історія, практика*: збірник матеріалів, м. Дніпро, 29 листопада 2023 р. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2023. С. 69–72.

38. **Мотуз Т. В.**, Булгакова І. Л. Педагогічні умови використання дистанційних технологій у класах з інклюзивним навчанням. *Modern problems of science, education and society. Proceedings of the 11th International scientific and practical conference*. SPC «Sci-conf.com.ua». Kyiv, 2024. P. 757–762.

39. Мотуз Т. В., Уманець А. В. Організація професійного розвитку вчителів у процесі педагогічного наставництва. *The 2nd International scientific and practical conference «Innovations in education: prospects and challenges of today»*, Sofia, January 16–19 2024. Sofia: International Science Group, 2024. P. 225–229.

40. Мотуз Т. Неперервна освіта вчителів у вимірі освітніх реформ. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства*: збірник тез доповідей учасників третьої Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Дніпро, 30 жовтня 2024 р. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2024. С. 106–109.

41. Мотуз Т. Супервізія в освіті як механізм підвищення якості освітньої діяльності. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Науково-теоретичні засади та практичні аспекти осучаснення освітньої діяльності: міждисциплінарний підхід»*, м. Запоріжжя, 11 листопада 2024 р. Електронний збірник наукових праць ЗОІППО. 2024. № 3(58). URL:

https://drive.google.com/file/d/1F14P8H4EZYp1jBBZSohUBWf7K0U_I-37/view

42. Мотуз Т. В. Наукова освіта: досвід впровадження в межах освітньо-професійної програми «Загальна педагогіка». *Інноваційні практики наукової освіти* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м.

Київ, 11–16 грудня 2024 р. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 610–613.

43. Мотуз Т. В. Адаптивний професіоналізм вчителя: стратегії для динамічного освітнього середовища. *The 1st International scientific and practical conference «Technologies for improving old methods, theories and hypotheses»*, Sofia, January 07–10 2025. Sofia: International Science Group, 2025. P. 303–306.

44. Мотуз Т. В. Міжнародні стандарти професійного розвитку педагогів: можливості для освітянської спільноти України. *Особистість та освіта в умовах сучасних соціокультурних викликів: ціннісно-світоглядні та науково-методичні аспекти*: збірник матеріалів II всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Дніпро, 28 лютого 2025 р. / наук. ред. О. Є. Висоцька, техн. ред. Н. В. Дев'ятко. Дніпро: КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2025. С. 346–347.

45. Мотуз Т. В. Формування професіонала нової генерації в умовах реалізації ОПП «Загальна педагогіка». *Освітній процес сьогодення: досягнення, виклики, перспективи* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Тернопіль, 25 квітня 2025 р. / редколегія: О. М. Петровський, І. М. Вітенко, О. І. Когут, О. Я. Колодійчук, Г. Р. Корицька, О. Р. Олексюк, Ю. М. Починок, В. Я. Гайда, І. І. Подлесна. Тернопіль, 2025. С. 39–40.

46. Мотуз Т. Супервізія у професійному розвитку педагогів: світові практики та можливості для України. *Проблеми розвитку професійних компетентностей вчителів математичної, природничої та технологічної освітніх галузей / Problems of the Development of Professional Competencies of Teachers in Mathematics, Natural Sciences, and Technological Educational Fields*: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково практичної конференції, м. Дніпро, 27–28 лютого 2025 р. / упорядники: В. Сиченко, В. Кірман, В. Прокуда, Д. Довганенко. Дніпро: КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2025. С. 266–267.

47. Мотуз Т. Управлінський супровід розвитку вчительського професіоналізму в умовах глобалізації освіти. *Управління в освіті*: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 29 квітня 2025 р. / за ред. Т. М. Горохівської, М. Ф. Криштановича, О. М. Ієвлєва, Т.І. Рузяк; за заг. ред. М. Ф. Криштановича. Львів, 2025. С. 195–198.

48. **Мотуз Т. В.**, Ватковська М. Г. Освіта 5.0 як гуманістично-технологічна парадигма розвитку освітнього простору. *Тенденції забезпечення якості освіти* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, м. Дніпро, 11 серпня 2025 р. Дніпро, 2025. С. 56–59.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

49. Мотуз Т. В. Особливості професійного розвитку вчителя в сучасних умовах. *Педагогічне Криворіжжя: педагогічний альманах: збірник науково-методичних праць*. Кривий Ріг: КДПУ, 2022. Вип. 8. С. 56–57.

50. Ватковська М. Г., **Мотуз Т. В.** Концептуальний підхід до моделювання педагогічного професіоналізму вчителів. *Відновлення України: міжгалузевий теоретико-прикладний аналіз та потенціали розвитку*: Міжнародний науково-практичний форум, м. Одеса, 11 квітня 2025 р. Львів – Торунь: Liha-Pres, 2025. Ч. 1. С. 217–219.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	20
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	41
1.1. Актуалізація проблеми педагогічного професіоналізму вчителя в сучасному науково-педагогічному дискурсі	41
1.2. Джерельна база дослідження в контексті емпіричного аналізу	59
1.3. Сутність та змістова характеристика поняттєвого апарату дослідження	95
Висновки до першого розділу	121
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬО-НАУКОВІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ	126
2.1. Методологічне підґрунтя осмислення педагогічного професіоналізму вчителів	126
2.2. Теоретичні засади розвитку педагогічного професіоналізму вчителя: вітчизняний та світовий контексти	161
2.3. Авторська концепція розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у контексті індустріальних трансформацій	179
Висновки до другого розділу	201
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ У МІЖНАРОДНОМУ ВИМІРІ	208
3.1. Професіоналізм учителя у глобальному вимірі: порівняння моделей високоефективних освітніх систем	211
3.2. Моделі розвитку професіоналізму вчителів у країнах із динамічними змінами освітньої політики	235
3.3. Особливості розвитку професіоналізму вчителів у країнах із активними освітніми та економічними реформами	255

Висновки до третього розділу.....	274
РОЗДІЛ 4. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ (перша чверть XXI ст.).....	279
4.1. Структурне оновлення та концептуальні зсуви в педагогічному професіоналізмі в контексті євроінтеграції (2000–2013 рр.)	279
4.2. Механізми та практики професійного зростання педагога : інституційна, цифрова та нормативна динаміка (2014–2020 рр.)	306
4.3. Виклики воєнного часу і цифрова резильєнтність у професійному розвитку вчителя (2021–2025 рр.)	328
Висновки до четвертого розділу	351
РОЗДІЛ 5. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ І ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОГРЕСУ.....	356
5.1. Українська освітня дійсність і проблематика професійного зростання вчителів у контексті Освіти 5.0	356
5.2. Рольові трансформації вчителя у добу глобалізації, цифровізації та Освіти 5.0.....	372
5.3. Рекомендації щодо сталого розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні	387
Висновки до п'ятого розділу	402
ВИСНОВКИ.....	406
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	418
ДОДАТКИ	540

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЕКПО ETUCE	—	Європейський комітет профспілок освіти / European Trade Union Committee for Education
ЗВО	—	Заклад вищої освіти
ЗДО	—	Заклад / заклади дошкільної освіти
ІМЗО	—	Інститут модернізації змісту освіти
ІОА	—	Інститут освітньої аналітики
ІППО	—	Інститут післядипломної педагогічної освіти
КЗВО	—	Комунальний заклад вищої освіти
КМ України	—	Кабінет міністрів України
НУШ		Нова українська школа
ОСР / ESD	—	Освіта для сталого розвитку / Education for Sustainable Development
ОЕСР / OECD	—	Організація економічного співробітництва та розвитку / Organisation for Economic Co- operation and Development
ПП	—	педагогічний професіоналізм
РПП	—	розвиток педагогічного професіоналізму
УІРО	—	Державна установа «Український інститут розвитку освіти»
ЦПРПП	—	Центр професійного розвитку педагогічних працівників
ЦСР	—	Цілі сталого розвитку
ЮНЕСКО / UNESCO	—	Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
IMF	—	Міжнародний валютний фонд / International Monetary Fund

IR	—	Industrial Revolution - промислова революція
CPD / БПР	—	Continuous Professional Development - безперервний професійний розвиток
HDI	—	Індекс людського розвитку / Human Development Index
PISA	—	Програма міжнародного оцінювання учнів / Programme for International Student Assessment
TALIS	—	Міжнародне дослідження викладання та навчання / Teaching and Learning International Survey
WEF	—	Світовий економічний форум / World Economic Forum

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена глибинними соціально-політичними й економічними трансформаціями, що відбуваються в Україні від часу здобуття незалежності та супроводжуються переосмисленням ролі освіти і вчителя в суспільстві. Ухвалення Закону України «Про освіту» (1991) започаткувало нову нормативну парадигму, у межах якої людський розвиток визначено пріоритетом державної політики, а професійна підготовка педагога набула статусу стратегічного ресурсу суспільного поступу. Подальше входження України до світового освітнього простору й посилення інтеграційних процесів актуалізували потребу в узгодженні національних підходів до розвитку педагогічного професіоналізму з міжнародними стандартами якості. На початку XXI ст. напрям модернізації освіти було посилено нормативними рішеннями, зокрема указом Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2002), що орієнтував освітню політику на підвищення якості, стандартизацію освітніх процесів і зростання вимог до професійної компетентності вчителя. У другому десятилітті XXI ст. сформовано цілісне бачення розвитку педагогічної освіти, відображене в Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018), яка визначила напрями модернізації підготовки педагогічних кадрів відповідно до запитів особистості, суспільства й держави. Водночас перша чверть XXI ст. характеризується накопиченням значного теоретичного й практичного досвіду розвитку педагогічного професіоналізму вчителів. У цей період сформовано інституційну систему неперервного професійного розвитку педагогів, що охоплює мережу інститутів післядипломної педагогічної освіти, центрів професійного розвитку педагогічних працівників, програм підвищення кваліфікації та професійної сертифікації.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивною цифровізацією, глобалізаційними викликами та зміною суспільних очікувань щодо професійних ролей учителя, що зумовлює необхідність ґрунтовного історико-педагогічного осмислення генези педагогічного професіоналізму.

Ретроспективний аналіз дає змогу виявити етапи його становлення, змістові трансформації та ціннісні орієнтири, які визначають здатність педагогів відповідати на сучасні виклики. Вагомим здобутком сучасного етапу є також формування міждисциплінарного підходу до вивчення педагогічного професіоналізму, що поєднує здобутки педагогіки, соціології освіти, освітнього менеджменту та психології професійного розвитку. Поширення компаративних досліджень сприяє осмисленню українського досвіду в ширшому міжнародному контексті, уможлиблює співвіднести національні трансформації з глобальними тенденціями розвитку освіти, зокрема процесами професіоналізації вчительства, цифрової трансформації освіти та становлення моделей неперервного професійного розвитку педагогів. У цьому контексті педагогічний професіоналізм постає як динамічна, соціально детермінована система, що розвивається під впливом соціокультурних, політичних і інституційних чинників, а його наукове осмислення набуває особливої значущості за умов трансформації української освіти в першій чверті XXI ст.

Значущість проблеми розвитку педагогічного професіоналізму зумовила її активну артикуляцію в науково-педагогічному дискурсі, де вона розглядається як ключова умова підвищення якості освіти, ефективності професійної діяльності вчителя та відповідності системи підготовки педагогічних кадрів сучасним вимогам. Історико-педагогічний вимір розвитку педагогічного професіоналізму розглянуто в працях таких дослідників, як Н. Білик, О. Білюк, С. Васильєва, Н. Гузій, Н. Єлагіна та ін. Осмислення професіоналізму вчителя за умов сучасних освітніх трансформацій представлено в роботах М. Астахової, Г. Білавич, Т. Водолазської, О. Вознюка, О. Гречаник, Л. Рибалко, І. Смагіна, М. Скрипник та ін. Питання професійного розвитку вчителів різних освітніх ланок та предметних категорій висвітлюється в доробку І. Андрейкової, О. Безсонової, Г. Богданової, С. Васильєвої, В. Желанової, Ю. Ненько, С. Сапожникова, О. Тімець, Т. Шанскової та ін. Новітні технології

формування професіоналізму досліджують А. Веліховська, Н. Гузій, Н. Постригач, В. Тимошенко та ін. Зарубіжний досвід становлення педагогічного професіоналізму в системі професійного вдосконалення проаналізовано в напрацюваннях О. Берегової, Н. Євтушенко, О. Карпинської, Ю. Кіщенко, В. Ковальчука, В. Корсака, В. Лащихіної, Н. Мукан, Л. Пуховської, С. Синенка, А. Соколової та ін.

Проблематика педагогічного професіоналізму є предметом активного обговорення в міжнародному науковому дискурсі. Понятійне розгортання категорії педагогічного професіоналізму, його сутнісні характеристики й еволюційні зміни у світлі освітніх трансформацій висвітлюють Дж. Батлер-Адам (J. Butler-Adam), Е. Віллегас-Раймерс (E. Villegas-Reimers), Г. Вітті (G. Whitty), Н. Деміркасімоглу (N. Demirkasımoğlu), К. Крісі (K. Creasy) та ін. Стратегії та механізми ефективного професійного розвитку вчителів представлено в дослідженнях Р. Бланка (R. Blank), С. Брюса (C. Bruce), М. Гарет (M. Gareth), М. Гус (M. Goos), Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond), Л. Десімоні (L. Desimone), М. Кеннеді (M. Kennedy), Дж. Росс (J. Ross) тощо. Новітні підходи до розвитку педагогічного професіоналізму за умов цифрової доби, зокрема Освіти 4.0 та 5.0, розглянуто в працях С. Ахмада (S. Ahmad), Е. Еліватіс (E. Eliwatis), Д. Калветті (D. Calvetti), Ф. Моріні (F. Morina), П. Стернса (P. Stearns), М. Хашіма (M. Hashim) та ін.

Узагальнення підходів, представлених у вітчизняному та зарубіжному науково-педагогічному дискурсі, свідчить про широке й багатовекторне трактування педагогічного професіоналізму. У центрі уваги дослідників перебувають як загальнотеоретичні засади цього феномена, так і практичні моделі його формування на різних етапах професійної траєкторії вчителя.

Зважаючи на наявність значного масиву вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, присвячених окремим аспектам педагогічного професіоналізму, можна стверджувати, що питання його розвитку в контексті соціокультурних трансформацій початку XXI ст. в Україні ще не дістало

вичерпного висвітлення. Більшість наявних праць зосереджені або на загальних методологічних засадах, або на докладному аналізі окремих складників професіоналізму вчителя – переважно без урахування специфіки історичних умов становлення української освітньої системи. При цьому процеси формування, становлення та реалізації педагогічного професіоналізму в зазначений період часто розглядаються поза зв'язком із глибинними суспільними змінами, які впливали як на зміст освіти, так і на трансформацію ролі самого вчителя. Унаслідок цього залишається недостатньо окресленим цілісний образ педагогічного професіоналізму як явища, що перебуває на перетині нормативних установлень, теоретичних конструктів та освітньої практики.

Аналіз стану досліджуваної проблеми в нормативно-правовій та освітній площинах (у сучасній педагогічній теорії й освітній практиці) дав змогу виявити **суперечності** на *рівні концептуалізації* між:

- стратегічним спрямуванням освітньої політики України на реалізацію концепції євроінтеграції та імплементацію принципів політики відкритої науки у вітчизняний освітній простір і фактичним рівнем готовності педагогічних працівників ефективно діяти за умов складних політико-економічних і соціокультурних реалій;

- накопиченим продуктивним вітчизняним досвідом професійного розвитку вчителів упродовж першої чверті XXI ст., сформованим у межах модернізації педагогічної освіти, розвитку системи післядипломної освіти та неперервного професійного розвитку педагогів, і недостатньою інтеграцією цього досвіду до змісту та технологій сучасної професійної підготовки педагогічних кадрів;

- втратою закладами освіти монополії на забезпечення ринку праці кваліфікованими кадрами через інерційність, надмірну бюрократизацію, структурну статичність і тривалість процесу формування педагогічного персоналу та щораз більшим визнанням державою і роботодавцями

компетентностей, здобутих у межах неформальної освіти (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018);

– високими суспільними очікуваннями щодо професійних навичок сучасного вчителя і обмеженнями, зумовленими традиційною системою фахової підготовки та підвищення кваліфікації;

на рівні технологізації розвитку педагогічного професіоналізму вчителів між:

– освітньою та професійною кваліфікацією педагогічного працівника, коли високий рівень академічної підготовки не гарантує професіоналізму та успішної педагогічної діяльності випускника педагогічного ЗВО;

– інтенціями реформ у сфері організації й змісту розвитку професіоналізму вчителя та реальними умовами їх упровадження, що супроводжуються непередбачуваними викликами й системними ризиками.

Актуальність проблеми, її недостатня розробленість у історико-педагогічному та професійному аспектах у зазначених хронологічних межах, виокремлені суперечності, дедалі більша потреба у використанні надбань з історії педагогіки задля концептуалізації сучасних педагогічних стратегій, підвищення якості професійної діяльності сучасного вчителя зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні (перша чверть ХХІ століття)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до теми, передбаченої планом науково-дослідної роботи кафедри загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради «Теоретичні засади і навчально-методичний супровід процесу професійного розвитку педагогів» (Державний реєстраційний номер 0123U104450). Тему дослідження затверджено вченою радою КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» (протокол №6 від 16.01.2020 р.). Попередню експертизу дисертації проведено в Рівненському

державному гуманітарному університеті (протокол №12 від 02 жовтня 2025 р.).

Мета дослідження: здійснити комплексний аналіз динаміки, характеру та особливостей розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у контексті соціокультурних, політичних та економічних змін, які відбулися в Україні в першій чверті XXI ст., задля теоретико-методологічного обґрунтування перспективних тенденцій розвитку вчителів у нових соціокультурних умовах та розробки рекомендацій для оптимізації процесу їхнього професійного розвитку.

Для досягнення зазначеної мети поставлено такі **завдання:**

1. Схарактеризувати сучасний науково-педагогічний дискурс та джерельну базу дослідження.
2. Обґрунтувати методологічну основу дослідження педагогічного професіоналізму вчителів, виявити провідні теоретико-методологічні засади вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо розвитку педагогічного професіоналізму за умов змін освітніх парадигм.
3. Сформулювати авторську концепцію розвитку педагогічного професіоналізму вчителів.
4. Здійснити порівняльно-аналітичне узагальнення світових моделей розвитку педагогічного професіоналізму.
5. Виокремити тенденції розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у перші десятиліття державної незалежності України.
6. Проаналізувати сучасний стан розвитку педагогічного професіоналізму вчителів України; конкретизувати ключові виклики та визначити перспективи розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні за умов глобалізації та інтеграції у світовий освітній простір.

Об'єкт дослідження – педагогічний професіоналізм учителів в Україні як цілісне педагогічне явище, його особливості, динаміка та чинники формування і розвитку в окреслений історико-педагогічний період.

Предмет дослідження – теоретичні концепції, методологічні підходи, практичні стратегії та механізми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні першої чверті ХХІ ст.

Хронологічні межі дослідження охоплюють першу чверть ХХІ ст.

Нижню хронологічну межу наукової розвідки окреслює комплекс нормативних актів, що започаткували сучасну модель безперервного професійного розвитку педагога. Відправним пунктом стало «Положення про республіканський, обласні та міські інститути післядипломної педагогічної освіти» (наказ МОН України від 27.06.2000 р. № 293), яким уперше на рівні державної політики визначено функції цих інституцій як стратегічних агентів професійного вдосконалення вчителів.

Верхню межу дослідження окреслює нормативний блок 2022–2025 рр., кульмінацією якого стала постанова КМ України від 14.01.2025 р. № 31, яка концептуально оновила «Положення про сертифікацію педагогічних працівників» (2018), інтегрувала її в систему розвитку педагогічного професіоналізму, додала компетентнісні критерії та акцент на цифрових технологіях.

Характер досліджуваної проблеми передбачає розширення хронологічних меж її розгляду, що уможливить простежити теоретичні витоки, проаналізувати соціокультурні передумови її становлення і розвитку.

Концепція дослідження ґрунтується на філософських, історико-педагогічних, соціокультурних і психолого-педагогічних засадах осмислення феномена педагогічного професіоналізму, що дає змогу розглядати його еволюцію в Україні (2000–2025 рр.). Історико-педагогічний характер роботи реалізується через три взаємопов'язані рівні. *Теоретико-аналітичний рівень* охоплює історичну ретроспективу, концептуально-термінологічне уточнення й систематизацію нормативної бази, на підставі чого вибудовується авторська періодизація розвитку професіоналізму вчителя. *Системно-аналітичний рівень* відображає динаміку функціонування й розгортання педагогічного професіоналізму, порівнює національний досвід із провідними

міжнародними моделями, фокусуючись на виявленні змістових домінант, внутрішніх суперечностей та ефективних практик підтримки професійного зростання. *Узагальнювально-прогностичний рівень* спрямований на формування обґрунтованих рекомендацій і сценаріїв подальшого вдосконалення безперервного професійного розвитку педагога, визначаючи стратегічні орієнтири для стійкого функціонування освітньої системи у світлі сучасних і майбутніх потреб суспільства.

Методологічною основою дослідження стала сукупність методологічних підходів, яка уможливорює охопити як структурні й інституційні, так і суб'єктивно-особистісні аспекти професійного становлення вчителя. Інтеграція підходів, орієнтованих на рефлексію (аксіологічного, герменевтичного, феноменологічного), із тими, що мають системно-аналітичну спрямованість (історико-педагогічного, адміністративно-регуляторного, економіко-управлінського), дала змогу поєднати глибину інтерпретації з доказовістю структурного аналізу. Застосування критико-аналітичного, соціокультурного й культурологічного підходів сприяло виявленню ціннісно-нормативних засад професійної діяльності вчителя як феномена, вкоріненого в соціальний і культурний контексти. Порівняльно-педагогічний, кроскультурний, глобалізаційно-адаптивний і політико-стратегічний підходи забезпечили можливість побачити розвиток педагогічного професіоналізму вчителя у світовому вимірі, співвіднести національний досвід із міжнародними моделями й окреслити напрями вдосконалення освітньої політики. Індустріально-інтегративний і реформувальний підходи посилили візію педагогічного професіоналізму як адаптивного й динамічного конструкту, здатного до постійної реакції на технологічні, політичні та соціальні трансформації. Сукупне використання зазначених підходів дало змогу вийти за межі спрощеного або лінійного тлумачення професіоналізму, розглядати його як складний процес, що розгортається в історико-культурному, соціальному, інституційному, психологічному, технологічному й ціннісному контекстах.

Методологічні підходи забезпечили цілісність дослідницької логіки та обґрунтували доцільність використання комплексу методів, співвідносних із метою й завданнями дослідження.

Теоретичну основу дослідження становлять: провідні наукові ідеї, що представлені в:

культурно-історичній концепції розвитку особистості, у якій підкреслено провідну роль соціального середовища, опосередкованої діяльності й навчання у формуванні професійних якостей учителя (Я. Вальсінер (J. Valsiner), М. Гус (M. Goos), Р. Рахарді (R. Rahardi), А. Беннісон (A. Bennison) та ін.); *соціальному конструктивізмі*, що трактує педагогічний професіоналізм як продукт взаємодії, професійної комунікації та участі в колективному конструюванні освітнього змісту (Дж. Брунер (J. Bruner), Т. М. Даффі (T. M. Duffy), Д. Г. Джонассен (D. H. Jonassen), Х. Ернандес-Серрано (J. Hernandez-Serrano), І. Чой (I. Choi), М. Там (M. Tam) та ін.); *соціально-когнітивній теорії розвитку*, яка пояснює професіоналізм як результат взаємодії між індивідуальним досвідом, середовищем і освітнім середовищем, із фокусом на саморегуляції, очікуваннях результату та самоефективності (А. Бандура (A. Bandura), М. Чанен-Моран (M. Tschannen-Moran), А. Вулфолк-Хой (A. Woolfolk Hoy); Дж. А. Росс (J. A. Ross), К. Д. Брюс (C. D. Bruce) та ін.); *теорії самодетермінації та професійної агентності*, згідно з якою вчитель розглядається як автономний суб'єкт, здатний ініціювати зміни, ухвалювати рішення та нести відповідальність за власний розвиток (Е. Десі (E. Deci) та Р. Раян (R. Ryan), С. Джан (C. Jang), Дж. Рів (J. Reeve) та ін.); *теорії професійної ідентичності*, яка фокусується на формуванні внутрішньої цілісності вчителя через осмислення себе в контексті професійної ролі, міжособистісної взаємодії та суспільних очікувань (Б. Беярд (B. Beijaard), П. Мейєр (P. Meijer), Н. Верлууп (N. Verloop) та ін.); *концепції рефлексивної практики*, яка розкриває професіоналізм як здатність до критичного аналізу, переосмислення та корекції власної педагогічної діяльності за умов невизначеності й змін

(Ф. Пажарес (F. Pajares), Д. Шон (D. Schön) та ін.); *концепції розширення можливостей (empowerment)*, що представлена в дослідженнях авторів зі скандинавських і англомовних країн, що акцентує на залученні вчителя до процесів управління, ухвалення рішень і формування освітньої політики (Дж. Раппапорт (J. Rappaport), М. Ціммерман (M. Zimmerman) та ін.); *концепції професійного зростання через практичні спільноти (communities of practice)*, яка розглядає навчання як процес залучення до спільного досвіду, обміну знаннями та формування професійної ідентичності в колегіальному середовищі (Е. Венгер (E. Wenger), Б. Венгер-Трейнер (B. Wenger-Trayner) та ін.); *парадигмі безперервного професійного розвитку (Continuous Professional Development, CPD)*, що визнана у Великій Британії, Канаді, країнах ЄС та Австралії як основа системи підтримки професійного зростання вчителів, передбачає оновлення компетентностей через поєднання формального, неформального й неструктурованого навчання.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що розвиток педагогічного професіоналізму вчителя безпосередньо корелює з етапами промислових революцій, де кожна нова хвиля технологічного прогресу впливає на формування нових вимог до знань, навичок і педагогічних компетентностей, що вимагає переосмислення методик викладання та освітніх підходів. Кожна нова промислова революція не тільки трансформує економічні та виробничі процеси, але й задає нові парадигми для формування професійних стандартів у педагогіці, змінюючи вимоги до компетентностей, педагогічної майстерності та соціальної відповідальності вчителів; водночас розвиток професіоналізму вчителів у кожную епоху стає каталізатором формування нових підходів до навчання, які відповідають тогочасним потребам суспільства. Концептуальна основа дослідження коригується з урахуванням позиції МОН України, яке розглядає сучасний український освітній ландшафт як такий, що перебуває в перехідному коридорі від парадигми Освіти 2.0 до цілей Освіти 4.0 із орієнтацією на Освіту 5.0 як перспективний горизонт.

Методологічна рамка включає загальнонаукові, конкретно-наукові й емпіричні методи, які забезпечили багаторівневе, змістовне й доказове осмислення досліджуваної проблематики. До загальнонаукового інструментарію ввійшли методи аналізу, синтезу, індукції, дедукції, узагальнення, моделювання, систематизації, інтерпретації, які використовувалися на різних етапах для структурування джерельної бази, побудови логіки теоретичних висновків і формулювання концептуального бачення. Комплекс конкретно-наукових методів (зокрема історико-генетичний, реконструкційний, парадигмальний, контекстуально-інтерпретаційний, типологізацій, порівняльно-зіставний, проблемно-хронологічний, системно-структурний) уможливив простежити еволюцію професіоналізму вчителя в межах соціокультурних і технологічних змін, охоплюючи як ретроспективний аналіз, так і міжпарадигмальне зіставлення моделей професійної підготовки. Емпіричний інструментарій включав аналіз документальних матеріалів, освітніх політик, анкетування та спостереження. Використання зазначених методів дало змогу поєднати змістовне опрацювання джерел з аналізом реальних практик, зафіксувати зміни в професійних уявленнях і діяльності педагогів, зокрема в періоди реформ і нормативних трансформацій. Багаторівневий методичний підхід забезпечив не лише повноту й глибину аналізу, а й верифікацію теоретичних положень, завдяки чому стало можливим обґрунтувати авторське бачення динаміки розвитку педагогічного професіоналізму в контексті індустріальних і соціокультурних змін.

Джерельну базу дослідження становлять:

– *нормативно-правові документи*, які є основою для аналізу інституційних передумов і регуляторних механізмів формування педагогічного професіоналізму; відображають етапи еволюції освітньої політики держави, її пріоритети щодо статусу вчителя, вимог до професійної підготовки, кваліфікаційних характеристик і форм розвитку професіоналізму

вчителів; визначають правові засади професійного зростання вчителя в національній системі освіти;

– *науково-інтерпретаційні джерела* (монографії, статті, дисертації), у яких представлено теоретичні підходи до розуміння педагогічного професіоналізму; слугують цінним аналітичним ресурсом для виявлення ключових змін у характері професійної діяльності педагога, розкриваючи як особистісно ціннісні виміри вчительської праці, так і функціонально-структурні компоненти професіоналізму;

– *інформаційно-аналітичні та статистичні матеріали*, що дають змогу оцінити реальні зміни в професійній діяльності педагогів та слугують надійною основою для порівняльного аналізу, моніторингу ефективності реформ та прогнозування майбутніх змін; забезпечують зв'язок між теоретичними концепціями трансформації освіти в епоху індустріальних зрушень і конкретними показниками, які характеризують реальні процеси у сфері професіоналізації педагогів;

– *методичні джерела* акумулюють підходи до організації професійної підготовки, підвищення кваліфікації й методичного супроводу діяльності вчителів; відображають конкретні способи впровадження ідей педагогічного професіоналізму в освітній процес, містять розробки занять, рекомендації з підготовки вчителів до педагогічної діяльності, а також інструменти саморефлексії;

– *електронні ресурси*, офіційні вебсайти, аналітичні платформи, електронні бази даних та інформаційні портали, що забезпечують вільний доступ до актуальних матеріалів із розвитку педагогічного професіоналізму.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що *вперше*:

здійснено комплексний аналіз динаміки, змісту та особливостей розвитку педагогічного професіоналізму вчителя в контексті соціокультурних, політичних і економічних змін, що відбувалися в Україні на початку XXI ст., з подальшим теоретико-методологічним обґрунтуванням перспективних тенденцій цього процесу та виробленням рекомендацій щодо

оптимізації професійного розвитку педагогів за нових соціокультурних умов у визначених хронологічних межах;

узагальнено світовий і вітчизняний науково-педагогічний доробок щодо розвитку педагогічного професіоналізму й систематизовано його провідні концептуальні, методологічні та практичні тенденції, що стали підґрунтям для авторської інтегративної концепції професійного зростання педагога;

обґрунтовано авторську інтегративну концепцію педагогічного професіоналізму, що поєднує еволюцію професійного розвитку вчителя з об'єктивними суспільними запитами та логікою індустріальних революцій, виокремлюючи глобальні й національні тенденції як взаємопов'язані чинники;

визначено три послідовні етапи розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, що вирізняються змістовими домінантами кожного з них: 2000–2013 рр. – *євроінтеграційно-оновлювальний* (гармонізація з європейськими стандартами, запровадження компетентнісного підходу, кредитно-модульної системи та зовнішнього оцінювання якості педагогічної діяльності); 2014–2020 рр. – *концептуально-реформаторський* (реалізація реформи «Нова українська школа», посилення автономії й партнерства, цифрова інтеграція, поява сертифікації та національної мережі центрів професійного розвитку педагогів); 2021 р. – донині – *цифрово-резилієнтної трансформації* (розвиток педагогічного професіоналізму за умов кризових ситуацій та війни, упровадження цифрових технологій, що забезпечило здатність системи педагогічного професіоналізму адаптуватися до швидких змін і зовнішніх викликів, зберігаючи ефективність професійної діяльності);

уточнено поняттєво-категорійний апарат через авторське визначення педагогічного професіоналізму як динамічної, інтегративної й контекстно зумовленої системи особистісних, соціальних, технологічних та інституційних якостей, що формується на перетині концепт-полів

«Професіоналізм», «Майстерність» і «Розвиток» та корелює з провідними зарубіжними підходами;

обґрунтовано та введено до наукового обігу типологію світових моделей підтримки розвитку педагогічного професіоналізму, що за рівнем інституційної зрілості та стратегіями управління поділено на три кластери, для кожного визначено концептуальні засади, характерні професійні ролі вчителя й проаналізовано критерії їхнього адаптаційного потенціалу, що дало змогу окреслити релевантні напрями інтеграції найефективніших практик у національну систему безперервного професійного розвитку педагогів;

дістали подальшого розвитку систематизація та узагальнення матеріалів джерельної бази дослідження, уявлення про тенденції розвитку педагогічного професіоналізму вчителів першої чверті XXI ст., що дало підстави для обґрунтування перспективних напрямів його подальшого розвитку.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що: сформульовані в дослідженні положення та висновки створюють нову об'єктивну інтерпретацію розвитку педагогічного професіоналізму вчителів України в першій чверті XXI ст., яка розглядається в широкому контексті міжнародних освітніх трансформацій. Вони пояснюють особливості сучасних тенденцій у становленні та вдосконаленні педагогічного професіоналізму, демонструють взаємозв'язок національних процесів із глобальними підходами до підготовки й підтримки вчителя, а також виявляють чинники, які визначають траєкторії його розвитку за нових соціокультурних умов. Здобуті результати можуть слугувати науковим підґрунтям для формування конкретних стратегій і практичних підходів до прогнозування подальших напрямів розвитку педагогічного професіоналізму в Україні, орієнтованих на забезпечення його відповідності сучасним освітнім потребам і міжнародним стандартам.

Зміст і здобутки наукової розвідки та авторські програми обов'язкового освітнього компонента «Організація і управління професійним розвитком

педагогів» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, а також для слухачів курсів підвищення кваліфікації за освітніми програмами «Інноваційні підходи до управління безперервним професійним розвитком педагогів», «Лідерство та стратегічне управління професійним розвитком педагогів в умовах освітніх трансформацій», «Експертне оцінювання діяльності педагога під час освітнього процесу», «Організація професійного супроводу та наставництва у закладі освіти» можуть використовуватися:

1) науково-педагогічними працівниками в процесі викладання освітніх компонентів для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня педагогічних спеціальностей, здійснення наукових досліджень, підготовки підручників і навчальних посібників для ЗВО;

2) здобувачами вищої освіти для підготовки до роботи у сфері освіти/педагогіки;

3) фахівцями центрів професійного розвитку педагогічних працівників, викладачами та методистами установ і закладів освіти, що провадять діяльність з організації професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів;

4) керівниками закладів освіти, учителями-практиками в професійній діяльності.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка №26/19-2252-25 від 07.08.2025 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка №16 від 29.08.2025 р.), комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради» (довідка №126/01-18 від 08.09.2025 р.), комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» (довідка №113 від 08.09.2025 р.), Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка №442/02-13 від 08.09.2025 р.), комунального закладу «Запорізький обласний

інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка від №01/02-647 від 08.09.2025 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка №01/10-619 від 09.09.2025 р.), комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради (довідка №01/711 від 12.09.2025 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка №01-10-1131 від 16.09.2025 р.), комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради (довідка № 609 від 23.09.2025 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення, висновки й результати дослідження доповідалися та обговорювалися на засіданнях і науково-методичних семінарах кафедри загальної та спеціальної педагогіки загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, засіданнях кафедр закладів вищої освіти, у яких проведено апробацію результатів дисертаційної роботи, а також на науково-практичних конференціях різного рівня:

– *міжнародних*: «Критичне мислення в епоху токсичного контенту» (Київ, 2020); «Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти» (Дніпро, 2020); «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Київ, 2020); «Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття» (Черкаси, 2020); «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС» (Люблін, 2020); «Тendenții та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав, 2020); «Modalități conceptuale de dezvoltare a științei moderne: colecție de lucrări științifice» (București, 2020); «Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації» (Хмельницький, 2022); «Advancing in research, practice and education» (Florence, 2022); «Features of the

development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers» (Berlin, 2022); «Управління в освіті» (Львів, 2023); «Modern problems of science, education and society» (Kyiv, 2024); «Innovations in education: prospects and challenges of today» (Sofia, 2024); «Інноваційні практики наукової освіти» (Київ, 2024); «Technologies for improving old methods, theories and hypotheses» (Sofia, 2025); «Управління в освіті» (Львів, 2025); «Тенденції забезпечення якості освіти» (Дніпро, 2025); «Відновлення України: міжгалузевий теоретико-прикладний аналіз та потенціали розвитку» (Одеса, 2025);

– *усеукраїнських*: «Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства» (Дніпро, 2023, 2024); «Науково-теоретичні засади та практичні аспекти осучаснення освітньої діяльності: міждисциплінарний підхід» (Запоріжжя, 2024); «Особистість та освіта в умовах сучасних соціокультурних викликів: ціннісно-світоглядні та науково-методичні аспекти» (Дніпро, 2025); «Освітній процес сьогодення: досягнення, виклики, перспективи» (Тернопіль, 2025); «Проблеми розвитку професійних компетентностей вчителів математичної, природничої та технологічної освітніх галузей» (Дніпро, 2025);

– *регіональних*: «Професіоналізм сучасного вчителя в парадигмі Нової української школи: досвід впровадження Державного стандарту базової середньої освіти в 5-х класах» (Дніпро, 2023); «Актуальні проблеми формування життєціннісного середовища сучасного закладу освіти: теорія, історія, практика» (Дніпро, 2023).

Публікації. Положення та висновки дослідження відображено в 50 наукових і навчально-методичних публікаціях авторки (27 – одноосібні), з яких 22 відображають основні наукові результати дисертації (зокрема, 1 одноосібна монографія, 4 публікації у виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз Web of Science/Scopus, 1 публікація в зарубіжному науковому виданні, 15 статей у виданнях, включених до Переліку наукових фахових видань України, 1 навчальний посібник), 28

додатково відображають результати дисертації (статті в інших наукових виданнях і збірниках матеріалів наукових конференцій).

Особистий внесок здобувачки в наукових публікаціях, написаних у співавторстві, полягає в обґрунтуванні концепцій і положень досліджуваної проблеми, зокрема дисертантці належить: у [3] – висвітлення сутності поняття «ментор» та моделей педагогічної майстерності, які формуються в процесі менторингу, узагальнення зарубіжного досвіду професійного розвитку вчителів під впливом менторства та визначення можливих шляхів його впровадження в українську систему освіти (0,2 авт. арк.); у [4] – обґрунтування підходів до оцінювання якості освітніх програм у взаємозв'язку зі стандартизацією, інтерпретація результатів статистичного й кластерного аналізу відповідності програм критеріям якості, визначення механізмів підвищення ефективності освітніх програм у сучасному освітньому середовищі з урахуванням тенденцій модернізації та євроінтеграційних процесів (0,2 авт. арк.); у [5] – аналіз підходів до правового забезпечення державної політики у сфері освіти, інтерпретація результатів експертного оцінювання ефективності інституційного, нормативного, системного та соціально-правового підходів, узагальнення положень щодо ролі держави у формуванні освітньої політики та визначення її впливу на забезпечення рівного доступу до якісної освіти, що безпосередньо корелює з умовами розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у контексті суспільних трансформацій і модернізації освітнього середовища (0,15 авт. арк.); у [17] – комплексний аналіз поняття педагогічного партнерства як складника педагогічного професіоналізму сучасного вчителя, обґрунтування його ролі в оптимізації освітнього процесу та підвищенні якості педагогічної діяльності, розроблення та експериментальна перевірка моделі впровадження педагогіки партнерства на засадах компетентнісного підходу, що забезпечує розвиток професійної культури та зростання педагогічного професіоналізму вчителів (0,3 авт. арк.). У інших спільних публікаціях авторський внесок становить 50%.

Дисертацію на здобуття наукового ступеня **кандидата педагогічних наук** «Розвиток ідеї толерантності учнівської молоді у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XX – початок XXI століть)» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки захищено в 2019 р. у Криворізькому державному педагогічному університеті. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації зумовлені метою і завданнями дослідження. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, списку умовних скорочень, вступу, п'яти розділів, висновків до них, висновків до роботи, списку використаних джерел (1038 найменувань, із них 265 – іноземними мовами) та додатків (11 на 124 сторінках). Обсяг дисертації – 664 сторінки, з них – 389 сторінок основного тексту. У роботі розміщено 11 рисунків.

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У розділі здійснено аналіз стану наукової розробленості проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні як історико-педагогічного феномена; висвітлено трансформацію підходів до його розуміння в умовах зміни освітніх парадигм та соціокультурних контекстів початку ХХІ ст. Окреслено джерельну базу дослідження, що відображає етапність становлення педагогічної думки, та розкрито поняттєво-категоріальний апарат дослідження.

1.1. Актуалізація проблеми педагогічного професіоналізму вчителя в сучасному науково-педагогічному дискурсі

Соціокультурні трансформації, зумовлені розвитком цифрових технологій, глобалізаційними процесами, зростанням міжкультурних комунікацій, екологічними викликами та зміною соціальних цінностей, з-поміж іншого характеризуються «прискореним прогресом технологій, зростанням транскордонної міграції, різновекторними демографічними тенденціями, докорінними змінами у структурі ринку праці» [477], що обумовлює необхідність переосмислення ролі освіти як ключового чинника суспільного розвитку та необхідності її адаптації до нових викликів. Зазначене підтверджується сучасними міжнародними документами. Зокрема, у Берлінській декларації з освіти для сталого розвитку (Berlin Declaration on Education for Sustainable Development), представлений на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з питань освіти для сталого розвитку (Берлін, 17–19 травня 2021 р.) наголошено, що освіта сприяє інтеграції економічного, соціального й екологічного вимірів сталого розвитку, та підкреслено ключову роль освіти у формуванні світогляду, інтеграції всіх вимірів сталого розвитку та необхідність інвестування в професійне зростання педагогів на

всіх рівнях [797]. У контексті означених тенденцій актуалізується потреба в постійному оновленні знань і навичок вчителів відповідно до темпів технологічного поступу та суспільних трансформацій, що, зокрема, зумовлює зростання складності освітнього процесу, оскільки «усе більше і більше інформації передається учневі, а освіта стає дедалі складнішою» [890, с.18].

Підвищення професійного рівня педагогів визначено одним із пріоритетів програмними документами ЮНЕСКО: Освіта для сталого розвитку: навчальні цілі (Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives, 2017) [849] та Освіта для сталого розвитку: дорожня карта (Education for sustainable development: a roadmap, 2020) [848]. Дорожня карта освіти для сталого розвитку (далі – ОСР) підкреслює, що викладачі залишаються ключовими учасниками процесу формування сталого способу життя. Вони сприяють усвідомленню складних рішень, необхідних для сталого розвитку, мотивують до трансформацій світогляду й суспільства. Для цього педагоги мають володіти відповідними знаннями, навичками, ціннісними орієнтирами, а також розуміти взаємозв'язки між 17 Цілями сталого розвитку (далі – ЦСР) та механізмами трансформаційної діяльності. Відповідальність за всебічне підвищення потенціалу педагогів у сфері освіти для сталого розвитку ЮНЕСКО покладає на керівників закладів освіти, програми підготовки, підвищення кваліфікації та атестації викладачів на всіх рівнях освіти. Важливим стає розроблення навчальних матеріалів, що враховують специфіку ЦСР. Для підтримки цього процесу ЮНЕСКО та її партнери реалізують заходи з підвищення кваліфікації педагогів, розробляють стратегічні рекомендації та пропонують методики реалізації ОСР через інтеграцію її принципів у навчальні програми технічної, професійної та неформальної освіти [848, с.30].

У 2021 р. ЮНЕСКО підтвердило свою увагу до розвитку учителів, наголошуючи, що вони «відіграють ключову роль у забезпеченні якості освіти за умови, що вони мають належне суспільне визнання, професійну

підготовку, підтримку, ресурси, автономію та можливості для постійного професійного розвитку. За належної підтримки вчителі здатні забезпечити ефективні й справедливі можливості для навчання своїх учнів із урахуванням їхніх культурних особливостей» [966, с.22]. Тому в аналітичній доповіді, розробленій експертною міжнародною комісією з питань майбутнього освіти під егідою ЮНЕСКО «Переосмислюючи наше спільне майбутнє: новий соціальний контракт для освіти» (Reimagining our futures together: a new social contract for education, UNESCO, 2021) питанню трансформації ролі вчителів приділено особливу увагу.

Зокрема в п'ятому розділі вказаного документа акцентується необхідність переосмислення викладання як професії, що ґрунтується на принципах співпраці, взаємної відповідальності й соціальної залученості. Шлях професійного розвитку вчителя розглядається як складний і багатовимірний процес, який потребує не лише фахової підготовки, а й постійного оновлення знань, навичок та педагогічних підходів. Особливе місце відведено ролі суспільної солідарності як чинника, що здатен сприяти трансформації викладання в умовах глибоких соціальних і культурних змін. На тлі сучасних викликів підкреслюється значущість тісної взаємодії між університетами та вчителями, що має сприяти формуванню інноваційного, відкритого до змін професійного середовища. Завершують логіку аналітичного викладу принципи діалогу та дій, які розглядаються як основа побудови нових освітніх відносин, орієнтованих на спільне творення майбутнього.

Визначену позицію підтверджує «Глобальний звіт про вчителів: подолання нестачі вчителів і трансформація професії» (Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession), опублікований у 2024 р. ЮНЕСКО та Міжнародною цільовою групою з питань учителів для Освіти 2030 (International Task Force on Teachers for Education 2030). У документі наголошується, що дефіцит вчителів став глобальним викликом, який загрожує реалізації Цілі сталого розвитку 4, адже

без достатньої кількості кваліфікованих педагогів якісна освіта для всіх залишається недосяжною. Звіт підкреслює необхідність комплексних рішень, що охоплюють удосконалення системи підготовки, підвищення соціального статусу професії, покращення умов праці та впровадження інноваційних підходів у професійний розвиток учителів. Важливе значення надається «залученню вчителів до ухвалення освітніх рішень» і створенню сприятливого середовища для їхньої самореалізації, що визнається ключовим аспектом стійкого розвитку освітньої сфери у глобальному вимірі [888, с.20].

На наше переконання, підтвердженням актуальності проблеми є не лише нормативне врегулювання зазначеного явища на світовому рівні, але й активна діяльність освітянських спільнот, спрямована на розвиток педагогічного професіоналізму вчителів. Зокрема Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development, далі – ОЕСР) визначає ефективний професійний розвиток учителів як довготривалий, інтегрований у професійну діяльність процес, що передбачає системне навчання, практичне застосування знань, зворотний зв'язок і розвиток професійних спільнот [295].

Міжнародні програмні документи та стратегічні ініціативи підтверджують визначну роль освіти у забезпеченні соціальної справедливості та стійкого розвитку, підкреслюючи необхідність її трансформації відповідно до сучасних викликів та потреб суспільства, що дає підстави вітчизняним науковцям стверджувати: «глобальний процес трансформації подальшого розвитку суспільства на межі ХХ–ХХІ сторіччя розпочався з трансформації та формалізації загальної системи освіти, а потім перетворився на процеси якісного наповнення ЦСР 4 «Якісна освіта – Забезпечення всеосяжної та справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання протягом усього життя для всіх» для відкриття нових глобальних можливостей досягти всіх інших ЦСР до 2030 року» [77, с.11].

Сучасні світові тенденції розвитку педагогічного професіоналізму також знаходять своє відображення у вітчизняній нормативно-правовій базі,

що формує цілісну стратегію безперервного професійного розвитку педагогічних працівників. Закони України «Про освіту» (2017) [525] та «Про повну загальну середню освіту» (2020) [526] визначають безперервність і академічну свободу як ключові принципи підготовки й підвищення кваліфікації педагогів, акцентуючи на необхідності їх постійного професійного саморозвитку.

Компетентнісно орієнтовані підходи до формування нового змісту освіти відображено в Концепції «Нова українська школа» (2016) [251], що окреслює стратегічні напрями модернізації підготовки вчителя як агента змін, спроможного реалізовувати принципи демократії, гуманізму, інклюзивності й академічної доброчесності. Розвиток безперервної педагогічної освіти нормативно унормовано галузевою Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) [102] та Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018) [477], які деталізують механізми професійного вдосконалення педагогів, зокрема через систему післядипломної освіти, створення центрів професійного розвитку та впровадження інструментів сертифікації.

Важливим етапом формалізації вимог до професійної діяльності вчителя стало затвердження Професійних стандартів: «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018) [517], «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020, 2024) [518; 519], що деталізують компетентнісний профіль сучасного педагога – від предметно-методичної підготовки до сформованих ціннісних орієнтацій, здатності до інновацій та етичної рефлексії.

Системне оновлення змісту, форм і методів професійного розвитку педагогів відображено в низці регуляторних актів, зокрема в постанові Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 року «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [148], у типових програмах підвищення кваліфікації педагогів: з інклюзивної освіти (Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних

працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа», затверджено МОН України 2019 р.) [498]; академічної доброчесності (Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти з академічної доброчесності, затверджена МОН України, 2024 р. [503]), освітнього лідерства (Типова програма підвищення кваліфікації з освітнього лідерства для керівників/заступників керівників закладів освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти, затверджено МОН України 2024 р. [493]), супервізії (Типова програма підготовки (підвищення кваліфікації) надавачів послуг з професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) у сфері загальної середньої освіти, 2024 [514]), а також у наказі МОН України №1504 від 4 грудня 2020 р. «Деякі питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників» [150]. Отже, вітчизняна нормативна рамка поступово наближається до міжнародних стандартів як у частині концептуального розуміння професійного розвитку, так і в інституційних механізмах його забезпечення. Така багаторівнева система дозволяє створити умови для реалізації принципу «навчання впродовж життя» в професійній діяльності сучасного українського вчителя.

Окреме місце у процесі становлення нової моделі професійного розвитку педагогів посідає постанова Кабінету Міністрів України №672 від 29 липня 2020 р., якою затверджено «Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників» [457]. Запровадження діяльності таких центрів стало важливим кроком у формуванні інституційної підтримки професійного зростання вчителя. Центри, створені органами місцевого самоврядування як бюджетні установи, покликані надавати педагогам консультаційну, психологічну та методичну підтримку, сприяти формуванню освітніх траєкторій, підтримувати розвиток професійних компетентностей відповідно до сучасних освітніх стандартів.

Також ми звертаємо увагу на той факт, що у документі визнається важливість професійних педагогічних спільнот, що окреслює нову форму горизонтальної взаємодії та колегіального професійного розвитку. Така спільнота трактується як об'єднання педагогів за спільними інтересами у сфері професійної діяльності, що сприяє підвищенню рівня фахової взаємопідтримки та вдосконаленню педагогічної практики. Впровадження цієї моделі в умовах освітньої реформи стало інструментом адаптації вчителя до змін, що відбуваються у змісті, цілях та методах навчання, і, водночас, важливою передумовою сталого розвитку педагогічного професіоналізму.

Зазначені документи загалом створюють концептуальне підґрунтя для системної модернізації педагогічної діяльності та послідовного оновлення вимог до професійної компетентності вчителя. Водночас аналіз змісту й спрямованості сучасних освітніх реформ актуалізує потребу в поглибленому концептуально-теоретичному осмисленні феномена педагогічного професіоналізму як ключової умови забезпечення якості освіти. Такий підхід передбачає не лише опору на загальнотеоретичні засади професійного розвитку педагога, а й звернення до світового досвіду, дослідження механізмів нормативного регулювання відповідних процесів, вивчення історичних витоків, логіки становлення та тенденцій розвитку концепції педагогічного професіоналізму. Тому особливої уваги набуває питання зростання суспільних, освітніх і фахових вимог до діяльності сучасного вчителя, що зумовлює потребу в системному переосмисленні його професійної ролі в умовах динамічних трансформацій освітнього простору.

У сучасному освітньому дискурсі зростання вимог до професійної діяльності вчителя підтверджується як положеннями ключових стратегічних документів, так і висновками наукових досліджень. Зокрема, в Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.) [100] акцентується увага на необхідності формування здатності педагога до безперервного професійного вдосконалення, критичного мислення, гнучкої адаптації до змін та відкритості до інновацій. Такі орієнтири узгоджуються з

позицією сучасних дослідників, які вказують на зростання ролі вчителя в забезпеченні якості освіти. У численних публікаціях констатовано, що результативність освітнього процесу значною мірою залежить від готовності педагога до саморозвитку, оперативного реагування на трансформації освітнього середовища та здатності впроваджувати інноваційні методи навчання.

Посилення вимог до професійної діяльності вчителя простежується як у вітчизняному, так і у світовому вимірі. Нас приваблює позиція науковців, які вказують на нові глобальні виклики, що постали перед освітою та вимагають постійного оновлення змісту підготовки педагогічних кадрів: «вчителювання знаходиться на роздоріжжі: ніколи раніше вчителі, викладання та майбутнє педагогічної професії не мали такого високого значення» [808, с.5]. Отже цілком обґрунтованою виглядає думка дослідників щодо необхідності зміцнення компетентнісного потенціалу педагогів відповідно до нової суспільної парадигми, що нині все частіше позначається як Суспільство 5.0. Науковці наголошують, що «вчителі повинні мати адекватні та кваліфіковані здібності й компетенції, що є необхідністю» [848, с.4]. Тому ми повністю поділяємо думку, згідно з якою професіоналізм учителя в сучасних умовах набуває стратегічного значення, оскільки саме він забезпечує підготовку покоління, здатного ефективно діяти в реаліях високотехнологічного, інформаційно насиченого суспільства (D. Lase [910]). Відтак якісний професійний розвиток педагогів варто розглядати не лише як актуальне педагогічне завдання, а як довгострокову інвестицію в майбутнє кожної дитини та суспільства загалом (H. Mizell [933, с.19]).

У сучасному науковому дискурсі простежується єдність щодо визначальної ролі професійного розвитку вчителів як чинника якості освіти та академічної успішності учнів. У різних країнах світу він розглядається не лише як засіб підвищення педагогічної майстерності, а й як стратегічний ресурс освітньої політики. Таку думку обстоюють британські вчені

(Л.-М. Мюллер / L.-M. Müller та В. Кук / V. Cook), коли підкреслюють: «Професіоналізм учителів має прямий вплив на залученість учнів до навчання, а також на їхні академічні результати» [939, с.6]. Науковці вважають, що стійка культура професійного розвитку в закладах освіти є однією з умов якісного та ефективного функціонування сучасної школи. Як наголошують автори міжнародних оглядів, у переважній більшості країн «професійний розвиток учителів, тобто освіта та навчання для підвищення їхніх знань і навичок, став пріоритетом» [821, с.5], оскільки його ефективність прямо пов'язується з формуванням складних навичок, необхідних учням для успіху у ХХІ ст. Такий розвиток вважається «важливим засобом підтримки розвитку складних навичок, необхідних учням для успіху у ХХІ столітті» [819, с.1], оскільки він є «критичним медіатором у впровадженні ефективної політики для вчителів і викладацької практики» [835, с.181].

Отже проблема розвитку педагогічного професіоналізму вчителів актуалізована не лише на *нормативно-правовому*, а й на *науково-теоретичному* рівні, що підтверджується численними вітчизняними дослідженнями, спрямованими на визначення концептуальних засад професійної педагогічної підготовки, удосконалення змісту й методів педагогічної діяльності, а також підвищення рівня професіоналізму вчителів. І. Воротникова з цього приводу зазначає, що «в умовах зміни законодавства щодо підвищення кваліфікації вчителів, розвитку е-освіти, збільшення свобод педагога щодо вибору форм, методів, термінів для свого професійного зростання, є потреба у додатковій увазі до моделей професійного розвитку вчителя» [93, с.21]. На сучасних змінах в освітньому середовищі та зростаючих вимогах до педагогічної професії акцентує увагу Т. Мочан [380]. Водночас В. Тарасова підкреслює, що педагог ХХІ ст. має не лише відповідати сучасним викликам, а й відігравати роль наставника в освітньому процесі, сприяючи розвитку індивідуальної освітньої траєкторії учня та прогнозуючи результати власної діяльності. Тому пріоритетними

стають питання неперервного професійного розвитку педагогів, які здатні до оновлення змісту освіти, інтеграції навчання з вихованням та постійного професійного самовдосконалення [662, с.70].

Аналогічна позиція простежується у працях вітчизняних науковців, які акцентують на визначальній ролі професійного розвитку вчителя в забезпеченні якості освіти, зростанні результативності освітнього процесу та формуванні сучасного змісту педагогічної діяльності. Зокрема Ю. Піжук підкреслює швидкі зміни в освіті та суспільстві, що вимагають від вчителів не лише володіння сучасними знаннями та методиками, але й гнучкість мислення, творчий підхід до викладання та здатності до самовдосконалення [448].

Важливість педагогічного професіоналізму вчителя посилюється через його роль у формуванні готовності молодих поколінь до життя у змінюваному світі. М. Астахова наголошує, що від сучасного вчителя вимагається освоєння новітніх методів в навчанні, використання прогресивного педагогічного досвіду, активне застосування цифрових інформаційних ресурсів, гнучке ставлення до нововведень, уміння мислити системно, розвиток наукових та творчих здібностей, а також досягнення високого рівня професійної майстерності [13, с.5]. На цьому також зосереджує увагу Р. Колесніков, коли стверджує, що «в умовах швидких змін в освітньому середовищі педагогічний професіоналізм має формуватися на основі сучасних методів викладання, цифрових технологій та компетентнісного підходу» [238, с.153]. Окремо дослідники звертають увагу на те, що сучасні освітні реформи часто не враховують реальних потреб учителів, фокусуючись переважно на механізмах зовнішнього контролю, а не на створенні умов для їхнього професійного зростання. З цих позицій здається справедливим зауваження, що «попри численні ініціативи, спрямовані на зменшення навантаження та покращення умов праці вчителів, головна причина проблеми – втрата довіри до професії – залишається без належної уваги» [939, с.4].

Науковці артикують питання актуальності проблем, пов'язаних зі зниженням професійного статусу вчителя, посиленням контролю й стандартизації, дефіцитом педагогічних кадрів і недостатньою підтримкою їхнього розвитку, що, у сукупності, ставить під загрозу ефективність функціонування освітньої системи. У зв'язку з цим наголошується на необхідності переосмислення концептуальних засад педагогічного професіоналізму та створення таких умов, які б сприяли підвищенню престижу професії й забезпеченню високої якості освітнього процесу. Тож актуальність проблеми визначається очікуваннями суспільства щодо якості освіти, важливістю адаптації вчителів до нових технологій та методик викладання, а також необхідністю постійного професійного розвитку для відповідності сучасним освітнім трендам. Зміни, що відбуваються в освітньому середовищі, зумовлюють необхідність переосмислення професійної діяльності вчителя, розширення його компетентностей і посилення відповідальності за формування ключових навичок учнів у динамічному соціокультурному контексті. Водночас відбуваються суттєві зрушення у розумінні ролі вчителя в освітньому процесі.

Традиційно в українській освітній парадигмі вчитель розглядається як носій ціннісних орієнтацій, покликаний формувати світогляд майбутніх поколінь. І. Смагін слушно зауважує, що в умовах, коли держава визначала мету суспільного розвитку та ідеальний образ громадянина, роль педагога набувала особливого значення як провідника визначених цінностей і формувача запроектованого майбутнього суспільства [618]. Такий підхід, у змінених умовах, простежується і в сучасній педагогічній думці. І. Біла [30] акцентує на глибинному змісті педагогічної професії, яку розглядає як процес пізнання й супроводу розвитку особистості дитини, що охоплює її розум, почуття, волю, переконання й самосвідомість. Вона підкреслює, що результат праці вчителя часто не є миттєвим, однак саме від професіоналізму педагога залежить, у кінцевому підсумку, майбутнє дитини.

Разом із тим, не зменшуючи значущості традиційної ролі вчителя у формуванні майбутніх поколінь, необхідно зважати на сучасні тенденції розвитку освіти та ті об'єктивні умови, які її супроводжують та за яких, «епоха глобалізації змінила ці завдання й перспективи: уніфікувала образ педагога, зробила його наднаціональним, «приземлила» з рівня носія істини до рівня функціонала» [618]. Світовий науково-педагогічний дискурс демонструє перехід від традиційної трансмісивної парадигми освіти, яка фокусується на передачі знань від вчителя до здобувача освіти, до конструктивістської, яка передбачає активну позицію здобувача освіти в процесі навчання. Зсув актуалізує вимоги до професійної майстерності, методологічної обізнаності та здатності вчителя оперативно реагувати на динамічні зміни в освітньому середовищі. Як наголошується в «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018), педагог у нових умовах постає водночас і як об'єкт, і як провідник позитивних змін [477].

Поряд із трансформацією професійної ролі педагога змінюються й загальні пріоритети в освіті, що дедалі більше орієнтуються на цілісний розвиток особистості. Більшої актуальності набувають нові освітні орієнтири, серед яких провідне місце посідають голістичні підходи, зорієнтовані на всебічний розвиток особистості. Вони розширюють вимоги до вчителя, акцентуючи не лише на його фаховій компетентності, а й на здатності формувати в учнів цілісне бачення світу, готовність до відповідального громадянства та життя в умовах глобальних трансформацій. Завдяки цьому, сучасні освітні системи більш спрямовані на підготовку учнів до життя та діяльності у динамічному світі, забезпечуючи їм необхідні навички для адаптації та саморозвитку. Відтак, в умовах сучасних трансформацій української освітньої системи, що відбуваються під впливом глобалізаційних процесів та євроінтеграційного поступу, питання педагогічного професіоналізму вчителя набуває особливої гостроти та значущості. Роль педагога дедалі чіткіше окреслюється як ключова у

формуванні критично мислячих, конкурентоспроможних і соціально активних громадян, здатних діяти в динамічному та взаємозалежному світі.

Перелічені умови, що окреслюють трансформацію сучасної освіти, безпосередньо впливають на зростання вимог до педагогічного професіоналізму вчителя, визначаючи його роль як ключового агента впровадження нових освітніх парадигм. У межах конструктивістської моделі навчання, яка акцентує на розвитку критичного мислення, самостійності учнів і їхній активній участі в освітньому процесі, від учителя вимагається не лише глибоке володіння предметом, а й методологічна обізнаність, здатність створювати мотивувальне навчальне середовище та індивідуально підтримувати учнів у навчанні. Саме цей аспект розглядає І. Біла як визначальний, коли підкреслює взаємозв'язок між професіоналізмом педагога та формуванням творчої, самореалізованої особистості здобувача освіти [30].

На пріоритетності високої якості підготовки вчителів як умови ефективного навчання наголошують і американські дослідники. Зокрема, Р.К. Бланк (R. K. Blank) і Н. де лас Алас (N. de las Alas) акцентують увагу на тому, що саме питання професійного рівня вчителів – включаючи початкову підготовку, подальший розвиток і ефективність практики у класі – перебуває в центрі зусиль щодо підвищення якості та результативності системи шкільної освіти [798, с.1].

З огляду на зростаючу інтеграцію голістичних підходів в освіту, сучасний учитель має бути здатним комплексно враховувати різні аспекти розвитку особистості здобувача освіти – інтелектуальний, емоційний, соціальний та фізичний. Такий підхід передбачає не лише глибоке володіння теоретичними знаннями з педагогіки та психології, а й уміння ефективно застосовувати їх у практичних освітніх ситуаціях. Окремого значення набувають також завдання, пов'язані з реалізацією ідей глобальної громадянської освіти та сталого розвитку, які вимагають від учителя формування в учнів відчуття відповідальності, екологічної обізнаності та

здатності діяти в умовах глобальних змін. Усе це стає невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу.

У межах означеного дискурсу особливої актуальності набуває *переосмислення ролі сучасного вчителя*, який має не лише реагувати на запити часу, але й самостійно ініціювати зміни в освітньому середовищі. Отже, сучасні дослідження в галузі освіти акцентують на необхідності глибокої трансформації професійної ролі педагога, який повинен не лише адаптуватися до змінюваних умов освітнього процесу, але й активно формувати новітні освітні практики. Змістовне трактування цього явища пропонує С. Шара, яка підкреслює, що «відповідальність педагога перед суспільством вимагає від нього постійної динаміки професійних якостей, неперервного саморозвитку, зорієнтованого як на особистісно-професійні цілі, так і на ті запити, які ставить перед освітніми закладами постійно змінна реальність» [745, с.235]. Схожі міркування висловлюють і зарубіжні дослідники, зазначаючи, що «концепція професійного розвитку вчителів має відповідати потребам осіб, з якими вони взаємодіють, і сприяти їхньому розвитку» [895, с.2625].

У продовження розгляду означених змін, зазначимо, сучасні вимоги до педагогічного професіоналізму вчителя охоплюють широкий спектр компетенцій. Серед них – не лише глибоке знання предмета, а й методологічна майстерність у викладанні та вихованні, здатність до ефективного управління класом, розвиток критичного мислення, уміння діяти в мультикультурному середовищі та підтримувати цілісний розвиток особистості учня. Науковці підкреслюють необхідність інтеграції сучасних освітніх технологій і методик у процес професійної підготовки вчителів, що дозволяє їм ефективно відповідати на виклики освітнього контексту сьогодення. Від традиційної моделі транслятора знань педагог поступово переходить до ролі фасилітатора, наставника й координатора навчальної діяльності, який допомагає учням самостійно здобувати знання, критично їх осмислювати та застосовувати на практиці.

Розширення функціонального поля вчителя супроводжується новими трактуваннями його професійної ролі. Він дедалі більше виконує ролі не лише викладача, а й фасилітатора навчання, ментора, інноватора. Від традиційної моделі транслятора знань учитель поступово переходить до позиції координатора навчальної діяльності, здатного підтримати учня у процесі самостійного здобуття, осмислення й застосування знань. Водночас, такий погляд викликає обґрунтовані застереження з боку І. Смагіна, точку зору якого ми поділяємо. На його думку, «педагог тепер не монополіст знань та основне джерело інформації, яке допомагає соціалізуватися в житті: він є звичайним фахівцем чи професіоналом» [618]. Наведене спостереження вказує на потенційний ризик знецінення гуманістичної сутності вчительської професії, що вимагає подальшого обговорення в науково-педагогічному середовищі.

Вчитель сьогодні, на думку вітчизняних учених (Т. Мочан [380], О. Павлішак [426], Ю. Піжук [447; 448], С. Сапожников [575] тощо) – високоосвічена, «соціально активна, всебічно розвинена, національно свідома, наділена високими духовними якостями зі сформованою екологічною, художньо-естетичною, національною і світовою культурою» особистість, яка «має приймати нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів та засвоювати нові професійні ролі і функції, забезпечувати випереджальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу, бути конкурентоспроможним на європейському і світовому ринку освітніх послуг [575, с.34-35].

Отже, вивчення педагогічного професіоналізму вчителя набуває особливої актуальності в сучасному науково-педагогічному дискурсі, що зумовлено *комплексом чинників*: трансформацією соціокультурних і економічних умов, динамікою технологічного поступу, зміною запитів до якості освіти та переглядом ролі вчителя в умовах глобалізованого світу. Сукупність чинників актуалізує потребу в цілісному науковому осмисленні

сутності професіоналізму педагога, його функцій, компетентностей і можливостей розвитку упродовж професійної кар'єри.

Провідною серед таких об'єктивних умов вважаємо політичну орієнтацію України на побудову соціальних інститутів відповідно до європейських цінностей та концепції євроінтеграції. Зазначимо, що реформаторський вектор накладається на ширший європейський контекст, у якому вчительство загалом переживає суттєві труднощі професійного функціонування. Симптоматично, що саме в 2023 р. Європейський комітет профспілок освіти (далі – ЄКПО) ініціював проведення першого Європейського тижня вчителів (2–6 жовтня 2023 р.) [644]. У документах організації констатовано глибоку кризу забезпечення якісними педагогічними кадрами, яка зумовлена такими чинниками, як нестабільність умов праці, обмеженість кар'єрних перспектив і недостатня інституційна підтримка вчителів. У відповідь на цю кризу ЄКПО наголошує на важливості розроблення стратегій підвищення престижу професії вчителя, залучення молоді до педагогічної діяльності, а також підтримки мотивації та професійного вдосконалення вже працюючих педагогів. Таким чином, забезпечення якісної, інклюзивної й сталої освіти безпосередньо пов'язане із створенням умов для розвитку сучасного професіоналізму вчителя – як в Україні, так і на європейському рівні.

З-поміж десяти загальних вимог до покращення становища вчителів, ключовою є підтримка професійної автономії, що сприяє самостійному прийняттю рішень та розвитку креативності у педагогічній діяльності. Наступним важливим аспектом є забезпечення конкурентоспроможної та справедливої заробітної плати, яка відображає важливість та складність роботи освітян. Підтримка безпечних та стабільних умов праці забезпечує фізичне та психологічне благополуччя вчителів. Контроль над робочим навантаженням та забезпечення здорового балансу між професійним та особистим життям є критичними для підтримки високої продуктивності та задоволення від роботи.

Серед окреслених вимог дві безпосередньо корелюють із тематикою нашого дослідження. Насамперед ідеться про визнання й посилення ролі вчительської професії як ключового напрямку освітньої політики, що має забезпечити сталий розвиток системи освіти та гарантувати її якість для прийдешніх поколінь. Другою важливою умовою є забезпечення якісного професійного розвитку педагогів, що передбачає не лише постійне оновлення знань, а й системне удосконалення професійних компетентностей з огляду на необхідність адаптації до швидкоплинних змін у сфері освіти.

ЄКПО наголошує: якісна підготовка та безперервний професійний розвиток – ключові умови привабливості професії вчителя. Вони мають бути безоплатними, відбуватися в робочий час та забезпечувати рівень магістерської освіти. Інвестування в розвиток педагогів сприяє вдосконаленню методики викладання, впровадженню інновацій та поглибленню знань, що позитивно впливає як на вчителів, так і на учнів. Постійне професійне зростання дозволяє педагогам своєчасно адаптуватися до змін в освітньому середовищі, бути обізнаними з новітніми технологіями й педагогічними підходами, що, у свою чергу, гарантує якісне навчання, підвищує мотивацію освітян і зміцнює престиж професії [644].

Наведене вище дозволяє виокремити головні напрями професійного розвитку вчителя в європейському вимірі: якісна підготовка, безперервний професійний розвиток; безкоштовне навчання протягом робочого часу; підвищення привабливості професії; надання необхідних знань та навичок для ефективного викладання; вимога вищої освіти на рівні магістратури; інвестиції у вдосконалення педагогічних методів; адаптація до змін в освітньому просторі; підтримка актуальності та компетентності вчителів; забезпечення задоволення від роботи та почуття гордості за професію. Окреслені напрями професійного розвитку вчителів не лише відображають актуальні виклики освітньої політики, а й демонструють цілісне бачення підвищення якості педагогічної діяльності на європейському рівні. Представлені компоненти дають підстави стверджувати, що професійне

зростання педагогів розглядається як комплексний процес, тісно пов'язаний із соціальними пріоритетами та стратегіями підтримки вчительства.

Актуалізація питання безперервного професійного розвитку педагогів у діяльності ЄКПО знайшла своє продовження у 2024 р, коли організація зосередила увагу на зміцненні принципів соціальної справедливості в освіті та подоланні викликів, пов'язаних із гострою нестачею вчителів у багатьох європейських країнах. Основною подією стала ухвала резолюції «Боротьба за майбутнє державної освіти в соціальній Європі» (листопад 2024 р.), що визначила стратегічні напрями діяльності Європейського комітету профспілок освіти на найближчі роки [250]. У документі заявлено, що освіта є суспільним благом і невід'ємним правом людини, а її якість прямо залежить від умов праці педагогів. ЄКПО закликала освітянські профспілки активніше виступати за забезпечення соціальної справедливості, справедливе фінансування державної освіти та покращення умов роботи вчителів. Резолюція підкреслює, що соціальний діалог має сприяти перетворенню професіоналізму вчителя не лише на індивідуальну рису, а на системну якість, яка підтримується відповідною державною політикою, стабільним фінансуванням, розвиненою інфраструктурою безперервного розвитку та імплементацією європейських освітніх стандартів. Професіоналізм сучасного вчителя трактується як стратегічний ресурс не лише для забезпечення якості освіти, але й для довгострокової стабільності та розвитку державної освітньої системи.

У підсумку можна констатувати, що проблема розвитку педагогічного професіоналізму вчителя є багатовимірною, динамічною та вимагає постійного теоретико-практичного осмислення. Сучасний вчитель має відповідати зростаючим вимогам суспільства, бути здатним до міждисциплінарної взаємодії, використання цифрових технологій, реалізації принципів сталого розвитку та формування в учнів навичок XXI ст. Інтеграція наукових знань, інноваційних методик і гнучких форм професійного розвитку з урахуванням викликів інформаційного суспільства

сприятиме не лише підвищенню якості освіти, а й формуванню покоління, здатного ефективно діяти в умовах постійних трансформацій.

На нормативно-правовому рівні проблема знаходить відображення у стратегічних документах державної освітньої політики, які визначають безперервний професійний розвиток педагогів як одну з передумов сталого розвитку системи освіти. Науково-педагогічний дискурс, у свою чергу, пропонує різні моделі професійного зростання, що підкреслюють роль вчителя як автономного, саморефлексивного і творчого суб'єкта освітнього процесу. Отже *професіоналізм педагога сьогодні – це не лише сукупність знань, умінь і навичок, а стратегічна характеристика освітньої системи, яка в умовах стрімких соціальних, технологічних і культурних змін визначає напрями розвитку професійної компетентності вчителів, їхню здатність до інновацій, адаптації та ефективного реагування на потреби майбутнього.*

1.2. Джерельна база дослідження в контексті емпіричного аналізу

Дослідження проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні першої чверті ХХІ ст. потребувало аналізу (а отже і класифікації) значної кількості джерел, що відображають особливості розвитку педагогічної діяльності у межах досліджуваного періоду. Розгляд динаміки розвитку цього феномену в різних історичних проміжках дозволив побудувати цілісне уявлення про педагогічний професіоналізм учителя як багатогранне явище, що включає фахову досконалість, соціальну відповідальність та здатність адаптувати освітній процес до змінних суспільних умов.

Емпіричне дослідження педагогічного професіоналізму передбачає використання різнорівневої та репрезентативної джерельної бази, що забезпечує наукову достовірність аналітичних висновків та узагальнень. Залежно від методологічної рамки дослідження, джерельна база може виконувати як функцію емпіричної верифікації сучасних процесів, так і інструменту історико-аналітичного осмислення педагогічних традицій і

трансформацій. Насамперед варто підкреслити, що джерельна база історико-педагогічного дослідження відіграє визначальну роль у вивченні історії освіти та педагогіки, оскільки вона охоплює різноманітні типи документів і матеріалів, що дають змогу реконструювати, аналізувати та інтерпретувати еволюцію педагогічної думки та освітньої практики. Вона слугує підґрунтям для наукового пошуку, забезпечуючи фактичний матеріал для аналізу та оцінювання педагогічних явищ, тенденцій, динаміки змін; сприяє відновленню контексту й глибшому розумінню освітніх процесів минулого, а також спонукає до розвитку методологічних підходів у сучасній педагогічній науці.

В історико-педагогічній науці саме джерелознавство виступає основою для побудови об'єктивного знання, формуючи фактологічний фундамент дослідницької діяльності. Вивчення історії педагогіки значною мірою спирається на принципи й підходи, напрацьовані в межах історичної науки, адже саме історія надає інструментарій для осмислення, аналізу та систематизації педагогічних джерел. Застосування традиційних історичних методів дає змогу глибше досліджувати педагогічні явища у їхньому хронологічному та культурному контекстах, виявляючи зв'язки між освітніми тенденціями й суспільними процесами. Інтеграція історичних підходів у педагогічну сферу не лише збагачує дослідницький інструментарій, а й сприяє реконструкції та інтерпретації педагогічної спадщини, що, своєю чергою, дозволяє науковцям використовувати історичний досвід для розв'язання актуальних освітніх проблем. Отже, залучення історичного джерелознавства до педагогічних досліджень є прикладом продуктивної міждисциплінарної взаємодії, яка відкриває шлях до глибшого й багатовимірного розуміння освітньої реальності.

У межах історичного джерелознавства класифікація джерел є фундаментальним процесом, що дозволяє систематизувати великі масиви інформації за різними ознаками, задля глибокого аналізу та ефективного використання джерел у наукових дослідженнях.

Історико-педагогічна наука пропонує низку класифікацій джерел, які відображають різні підходи до їх систематизації (О. Адаменко [4], Л. Березівська [25], М. Воровка [90], Б. Год [107], Л. Голубнича [112], Н. Гупан [133], Н. Дічек [153], С. Золотухіна [187], Г. Іванюк [198], Е. Панасенко [430; 431], О. Петренко [439], Л. Пироженко [450], О. Сухомлинська [653; 654], В. Шпак [757] та ін.). Зокрема, у працях дослідників виокремлюються групи нормативно-правових документів (закони, концепції, державні стандарти), що окреслюють офіційні орієнтири розвитку освіти; програмно-методичних матеріалів (навчальні плани, програми, методичні рекомендації), які відображають зміст і логіку навчального процесу; наукових публікацій (монографії, статті, дисертації), що забезпечують аналітичне й теоретичне осмислення проблеми; джерел особистісного походження (щоденники, спогади, листування), здатних відтворити педагогічні практики та ідеї в індивідуальному вимірі.

Загалом класифікація може бути здійснена за характером джерел, що охоплює письмові, усні, матеріальні та візуальні джерела. Іншим важливим критерієм є час створення джерела, яке визначає його як сучасне або ретроспективне. Також джерела можуть бути класифіковані за способом збереження, що включає оригінали та копії, або за формою збереження: рукописні, друковані, електронні тощо. Авторство джерел теж є значущим критерієм, відокремлюючи джерела офіційні (наприклад, державні документи) та приватні (наприклад, особисті листи). Крім того, джерела розрізняють за *метою використання* на основні та допоміжні, де основні є безпосереднім предметом дослідження, а допоміжні служать для забезпечення контексту чи додаткової інформації. Різноманітність підходів до класифікації дозволяють науковцям знаходити найбільш релевантні джерела, відповідно до специфіки та потреб їхніх наукових робіт.

Для досягнення якісних результатів дослідження джерельну базу, що складалася з різних за характером, типом та способом збереження наукових матеріалів, було систематизовано за у такі групи:

- *нормативно-правові джерела* – документи, що регламентували процес розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, включаючи закони, постанови, інструкції, які впливали на професійну діяльність педагогів;
- *інтерпретаційні джерела* – наукові роботи, як-от монографії, статті, дисертації, що висвітлюють концептуальні підходи до розвитку професіоналізму вчителів;
- *інформаційно-аналітичні та статистичні матеріали* – відомості, які дозволяють оцінити динаміку та особливості розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, включаючи звіти, опитування, аналітичні таблиці (як от: інформаційно-статистичні бюлетені, підготовлені Державною освітньою установою «Інститут освітньої аналітики»; матеріали дослідження підвищення кваліфікації та сертифікації вчителів у контексті співпраці між EdCamp Ukraine та Міністерством освіти і науки України [168], результати колективного дослідження відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, присвяченого розвитку неперервної педагогічної освіти у розвинених країнах світу [395] тощо);
- *методична література* – рекомендації, підручники та практичні посібники, спрямовані на вдосконалення професійної майстерності педагогів;
- *Інтернет-ресурси* – офіційні веб сайти, електронні бази даних та інші цифрові платформи, що надають доступ до сучасних матеріалів із розвитку професіоналізму вчителів (як от: офіційні сайти державних установ різного рівня та громадських організацій: Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики», Державна установа «Український інститут розвитку освіти», Управління освіти департаменту гуманітарної політики Дніпровської міської ради, Профспілка працівників освіти і науки України; сайт Європейського комітету профспілок освіти (ETUCE) тощо).

Зупинимось на загальній характеристиці *першої групи джерел*. Нормативно-правові джерела становлять основу для аналізу інституційних

передумов і регуляторних механізмів формування педагогічного професіоналізму вчителів у різні історичні періоди. Вони відображають етапи еволюції освітньої політики держави, її пріоритети щодо статусу вчителя, вимог до професійної підготовки, кваліфікаційних характеристик і форм підвищення професіоналізму вчителів.

До нормативно-правових джерел, що в різний спосіб регламентували процес формування та розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, належать документи, що було розподілено на дві групи: міжнародні та вітчизняні нормативно-правові акти, кожна з яких виконує специфічну функцію в регуляції освітньої політики.

Перша підгрупа включає документи глобального та європейського рівнів, які формують загальноцивілізаційні орієнтири щодо статусу вчителя й розвитку педагогічної професії. *Міжнародні документи* визначають напрями та особливості розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у світовому контексті, окреслюючи ключові вимоги до підготовки, компетентностей і безперервного професійного розвитку освітян. Зокрема, *програмно-стратегічні документи міжнародних організацій*: Оглядний звіт ОЕСР «Завершення формування основ для навчання впродовж життя» (Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools, 2004) [817]; аналітична доповідь Європейської комісії «Збереження привабливості професії вчителя у XXI столітті» (Keeping Teaching Attractive for the 21st Century, 2004) [896]; звіт ОЕСР про досвід молодих учителів (The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008, 2012) [1002]; аналітичний документ ОЕСР «Лідерство для навчання у XXI столітті» (Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation, 2013) [914]; Узагальнений звіт ЮНЕСКО «Навчання і викладання: досягнення якості для всіх. Резюме» (Teaching and Learning: Achieving Quality for All. Summary, 2014) [999]; Програмна рамка ЮНЕСКО «Інчхонська декларація та ЦСР4 – Освіта-2030: Рамки дій» (Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030: Framework for Action, 2015) [885]; Рекомендаційний

документ ЮНЕСКО «Посібник з розроблення політики щодо вчительства» (Teacher Policy Development Guide, 2015) [995]; Аналітичний звіт ОЕСР «Підтримка професіоналізму вчителя: висновки з TALIS 2013» (Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, 2016) [988]; Документ ЮНЕСКО «Освіта для сталого розвитку: навчальні цілі» (Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives, 2017) [849]; Документ ЮНЕСКО «Освіта для сталого розвитку: дорожня карта» (Education for Sustainable Development: A Roadmap, 2020) [848]; «Берлінська декларація з освіти для сталого розвитку» (Berlin Declaration on Education for Sustainable Development, Берлін, 17–19 травня 2021 р.) [797]; Доповідь ЮНЕСКО «Переосмислюючи наше спільне майбутнє: новий соціальний контракт для освіти» (Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education, 2021) [966]; Глобальний звіт ЮНЕСКО про вчителів «Подолання дефіциту педагогічних кадрів та трансформація професії» (Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession, 2024) [888].

Опрацювання згаданих вище програмно-стратегічних документів міжнародних організацій дозволяє сформувати цілісне уявлення про сучасні підходи до професіоналізації вчительства як ключової умови досягнення цілей сталого розвитку освіти. У них відображено багатовекторний характер педагогічного професіоналізму, що охоплює не лише рівень професійної підготовки, а й готовність до постійного оновлення знань, здатність до міждисциплінарної взаємодії, саморефлексії, етичної відповідальності та інституційної мобільності. Документи слугують концептуальною основою для проведення порівняльного аналізу, задля виявлення ключових глобальних тенденцій. З-поміж яких було визначено: переорієнтацію підготовки вчителів на компетентнісний і практико-орієнтований підхід; зростання ролі державної освітньої політики у забезпеченні професійного розвитку педагогів; акцент на справедливій, інклюзивній та якісній освіті як стратегічному пріоритеті міжнародної спільноти. Вони не лише віддзеркалюють сучасні виклики, що постають перед учителями в різних

освітніх системах, а й слугують джерельною базою для розробки національних моделей підтримки та розвитку вчительської професії, що є особливо важливим для вивчення динаміки педагогічного професіоналізму в умовах трансформації української освіти.

Друга підгрупа (Додаток А) охоплює вітчизняні правові документи, прийняті на загальнонаціональному рівні, зокрема: закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», постанови Кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України, концептуальні рамки освітніх реформ, стандарти педагогічної освіти тощо. Вони відображають нормативні вимоги до професійної діяльності вчителя, умови його атестації, підвищення кваліфікації, участі в сертифікаційних процедурах і професійному розвитку. Серед ключових джерел цієї підгрупи – закони України, зокрема Закон «Про освіту» (2017 р.) [525], який у статті 51 регламентує процедуру сертифікації педагогічних працівників, а також Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [526], що встановлює нові підходи до організації праці вчителя, його навантаження, підвищення кваліфікації та участі в сертифікації.

Укази Президента України (зокрема «Про Національну доктрину розвитку освіти», 2002 р. [521]) визначили стратегічні орієнтири освітньої політики на початку ХХІ ст., акцентуючи на необхідності створення умов для професійного зростання педагогів. Постанови Кабінету Міністрів України містять нормативну деталізацію державної політики у сфері професійного розвитку вчителя. Зокрема, Постанова №1190 «Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників» (2018) [483]; Постанова №800 «Про затвердження Порядку підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників» (2019) [458]; Постанова №672 «Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників» (2020); а також оновлення до Положення про сертифікацію, передбачене постановою №31 (2025) [468], вказують на перехід до системи безперервного професійного розвитку.

Накази Міністерства освіти і науки України окреслюють інституційні механізми реалізації професійної політики, зокрема в аспектах психологічної підтримки педагогів, удосконалення їхньої кваліфікації та апробації нових підходів до безперервного розвитку. З-поміж них: наказ №538 «Про затвердження Положення про інститут післядипломної педагогічної освіти» (2000) [481], наказ №776 «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні» (2018) [477]; наказ №1547 «Про апробацію Рамки безперервного професійного розвитку вчителів іноземних мов» (2017) [465]; наказ «Про деякі питання проведення сертифікації педагогічних працівників у 2025 році» (2024) [471] тощо. Листи МОН України мали рекомендаційний та роз'яснювальний характер. Зокрема, у листі «Щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти» (2020) докладно викладено організаційні та процедурні аспекти підвищення кваліфікації педагогічних працівників, вимоги до змісту програм, форми зарахування результатів, а також окреслено роль закладів післядипломної освіти [760].

Окрему цінність мають концептуальні документи та професійні стандарти, що сформували нормативно-ціннісне підґрунтя професійного розвитку вчителя. З-поміж них: Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) [100], Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016) [251], Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (2021) [253], Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018) [517], 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) [519] та оновлений Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) [518]. Документи деталізують структуру професійної компетентності вчителя, функціональні обов'язки, очікувані

результати діяльності та орієнтири для підвищення фахової майстерності в умовах трансформацій освітнього середовища.

До цієї групи також було віднесено матеріали, що належать до трьох адміністративно-організаційних рівнів: регіонального (нормативно-правові акти на рівні області: накази, листи, розпорядження обласних департаментів або управлінь освіти), муніципального (документи міського, районного чи територіального масштабу: накази, листи, розпорядження, довідки, рекомендації, видані районними або міськими відділами (управліннями) освіти, а також органами управління освітою в об'єднаних територіальних громадах), локального (нормативні акти закладів післядипломної педагогічної освіти: накази, розпорядження, листи, довідки, рекомендації, видані інститутами післядипломної педагогічної освіти або академіями неперервної освіти). У цій класифікації ми дотримувалися підходу, запропонованого Н. Євтушенко, яка виокремлює рівневу структуру освітньо-нормативного забезпечення післядипломної педагогічної освіти, що охоплює регіональний, муніципальний і локальний рівні [171, с.95]. Матеріали цієї групи дали змогу конкретизувати змістові аспекти формування педагогічного професіоналізму на різних управлінських рівнях. Вони відображають реальні механізми реалізації освітньої політики у практичній площині, засоби інституційної підтримки вчителів, а також особливості нормативного супроводу їхнього професійного зростання в умовах післядипломної освіти.

Матеріали другої підгрупи групи дали змогу простежити еволюцію вимог до педагогічної діяльності, зокрема стандартів професійної підготовки, кваліфікаційних критеріїв та умов роботи вчителів. Аналіз законів, постанов та інструктивних матеріалів дозволив визначити вплив державної політики на формування професійної компетентності педагогів та адаптацію освітньої системи до викликів суспільства. Нормативна база виступила фундаментом для розуміння системних змін, що визначали пріоритети розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у межах досліджуваного історичного періоду. Опрацювання цих матеріалів дозволяє простежити зміну парадигм –

від адміністративно-ієрархічної до компетентнісно-орієнтованої моделі розвитку педагогічного професіоналізму.

Аналіз *інтерпретаційних матеріалів* (друга група джерел), таких як монографії, статті, дисертації та інші наукові видання, відіграє ключову роль у дослідженні розвитку педагогічного професіоналізму вчителів. Матеріали цієї групи забезпечили теоретичне осмислення процесів формування педагогічного професіоналізму, оскільки висвітлюють концептуальні підходи, методології та актуальні виклики професійного становлення. Інтерпретаційні матеріали дозволили простежити еволюцію наукових поглядів на професіоналізм учителя, порівняти різні теорії й визначити основні тенденції, які впливали на розвиток педагогічної компетентності в історичному контексті.

У контексті дослідження було проаналізовано низку дисертаційних праць українських вчених, присвячених підготовці майбутніх учителів, розвитку їхніх професійно значущих якостей, історії педагогічної освіти, а також концептуалізації терміна «професіоналізм» у педагогіці. Тематика дисертаційних робіт, дотичних до проблеми розвитку професіоналізму вчителів, структурована та представлена у Додатку Б. У зазначених роботах окреслюються методологічні підходи до вивчення педагогічного феномена, відображено вплив соціальних трансформацій на зміст, цілі та механізми формування професійної ідентичності педагога.

Тематика дисертацій охоплює широкий спектр проблем, пов'язаних із розвитком професіоналізму вчителів, що дозволяє сформулювати цілісне уявлення про ключові напрями наукових досліджень у цій сфері. Аналіз зазначених робіт демонструє, що вони концентруються на кількох важливих аспектах: формування професійної майстерності та компетентності вчителів, роль післядипломної освіти у розвитку професіоналізму вчителів, міжнародний контекст професіоналізму, історичний вимір професіоналізму, спеціалізовані напрями розвитку професіоналізму тощо.

Зокрема низка тем торкається питання формування професійної майстерності як центрального елемента педагогічного професіоналізму. Цікавими у контексті досліджуваної теми є роботи, які акцентують увагу на конкретних аспектах підготовки педагогів. Наприклад, у роботі Л. Красюк [267] розглянуто роль моделювання педагогічних ситуацій у підготовці майбутніх учителів початкових класів. В. Баркасі та В. Калінін представили специфіку формування компетентностей у майбутніх учителів іноземних мов, що є важливим для підвищення рівня міжкультурної комунікації в освітньому середовищі. Предметом аналізу в досліджуваних рамках є також розвиток професійної майстерності у контексті вищої освіти. Так у працях О. Серебрянської [588] та Т. Гордієнко [118], було проаналізовано методичні аспекти формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів, а у доробку І. Андрейкової [9] формування професіоналізму майбутніх учителів засобами педагогічного артистизму.

Післядипломна педагогічна освіта як важливий етап професійного зростання вчителів висвітлена в багатьох дослідженнях. Було встановлено, що у доробку І. Жорової [177] окреслено розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін у післядипломній освіті України в історичному контексті. В. Примакова [463] описує еволюцію системи підвищення кваліфікації вчителів початкових класів протягом 1948–2012 рр., що демонструє довготривалий процес удосконалення цієї системи. У роботах Є. Кочерги [259] та Н. Сидорчук [602] розглянуто розвиток специфічних компетентностей вчителів.

Встановлено, що важливим напрямом наукових пошуків є інновації у професійній підготовці. Наприклад, І. Сокол [623] аналізує підготовку вчителів до використання квест-технологій, що відповідає сучасним тенденціям інтерактивного навчання, а О. Захар [183] вивчає впровадження дистанційних технологій у процесі підвищення кваліфікації вчителів інформатики, що актуально в умовах цифровізації освіти. Праці, присвячені вивченню зарубіжного досвіду, розкривають особливості професійної

підготовки вчителів та їхнього розвитку в різних країнах. Так, О. Карпинська [216] проаналізувала систему педагогічної освіти в Канаді, С. Синенко – в Англії та Німеччині [604; 605], а В. Лашихіна [285] – у Франції. Дослідження дозволяють конкретизувати тенденції й практики, які можуть бути адаптовані в українському освітньому середовищі.

Окремі роботи присвячені дослідженню розвитку професіоналізму вчителів конкретних предметів. Зокрема, І. Андрейкова [8] досліджувала формування професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов, Г. Федюк [707] – неперервне професійне самовдосконалення вчителів природничих дисциплін, а Н. Мурована [383] – розвиток професійної компетентності вчителів музики.

Перелік тем дисертацій демонструє різноманіття підходів до розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, що включає як загальні концептуальні питання, так і конкретні аспекти, які стосуються підготовки, підвищення кваліфікації, впровадження інновацій і запозичення міжнародного досвіду. Різноманіття досліджень дозволяє побудувати цілісне уявлення про процеси формування професіоналізму педагогів в Україні.

Питання педагогічної майстерності та професійного становлення вчителя отримали відображення у працях Л. Задорожної [182], де проаналізовано досвід Глухівського вчительського інституту (1874–1917 рр.), а також у дослідженні Л. Малаканової [310], присвяченому оцінюванню професійного розвитку вчителів у межах відповідного навчального курсу. Серед тем, представлених у переліку дисертацій, особливу увагу привернули ті роботи, які висвітлюють розвиток професіоналізму вчителів у період початку ХХІ століття. Визначений часовий проміжок є ключовим для дослідження, адже саме в цей період відбулися значні соціально-економічні та освітні зміни, які суттєво вплинули на формування професіоналізму педагогів. Наприклад, розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін у післядипломній освіті України в зазначений період аналізує в своїй дисертації І. Жорова [177]. Робота О. Лавріненко [282] досліджує

тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності, охоплюючи середину XX – початок XXI століття, що дозволяє простежити історичну тяглість формування професійних умінь.

Дисертація О. Шендерук [749] стала важливим джерелом для нашої дослідження, надавши чіткий огляд етапів розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у закладах вищої освіти України від другої половини XX століття до початку XXI. Особливо корисними виявилися розкладені на періоди історичні трансформації у підготовці викладачів, що допомогло нам зорієнтуватися у часових рамках та ключових тенденціях розвитку освітньої сфери. Удосконалення понятійно-категоріального апарату щодо змісту підготовки майбутніх викладачів у магістратурі та визначення поняття «професіоналізм» та «професійний розвиток», що були описані в її роботі, також збагатило наш теоретичний підхід.

На особливу увагу заслуговують дослідження, спрямовані на осмислення сучасного етапу зазначеного періоду. У роботі Т. Скорик [612] узагальнено теорію і практику професійної успішності майбутніх учителів у закладах вищої освіти України другої половини XX – початку XXI століття, тоді як О. Міщенко [343] звертається до історії розвитку ідей лекторської майстерності викладачів.

Опрацьовані дисертації є цінними для нашого дослідження, оскільки вони висвітлюють трансформаційні процеси в освіті, пов'язані з вимогами нових соціально-економічних реалій, впливом інформаційних технологій та необхідністю оновлення підходів до підготовки педагогічних кадрів. Аналіз залучених джерел став підґрунтям для системного осмислення процесів формування професіоналізму вчителів у визначений історичний відрізок.

Окрему підгрупу склали монографічні публікації. Зокрема корисним для роботи стало опрацювання монографії С. Васильєвої «Розвиток професійного статусу вчителя: теорія та історія» (2015 р.), вона суттєво сприяла поглибленню розуміння проблеми розвитку професіоналізму

вчителів. Здійснений у дослідничею ретроспективний аналіз дозволив простежити еволюцію професійного статусу вчителів, визначити ключові етапи цього процесу та провідні тенденції, які впливали на формування професіоналізму педагогів. Ми поділяємо підходи автора до трактування взаємозв'язків між поняттями «статус», «соціальний статус», «професійний статус», оскільки це обґрунтування є важливим для формування цілісного розуміння професійної ідентичності вчителя. Науково-практичні рекомендації, подані в монографії, спрямовані на вдосконалення освітньої політики, підвищення професійного статусу педагогів, є актуальним на тлі сучасних викликів у сфері освіти [57].

Серед низки робіт виокремлюємо монографії Н. Гузій («Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти» (2004) [128] та «Педагогічний професіоналізм як наукова категорія» (2015) [130]), де подано аналіз професіоналізму вчителя як інтегративного явища, поєднуючи теоретичні, методологічні й історичні аспекти. У цих працях науковець розкрила еволюцію поняття професіоналізму, що дозволяє зрозуміти його багатогранність і визначити ключові чинники його формування.

Для з'ясування особливостей сучасних підходів до безперервного професійного розвитку педагогів були залучені праці О. Гречаник (2019) [121] та Т. Водолазської (2020) [82]. Їхні дослідження присвячені трансформації післядипломної педагогічної освіти, зокрема впровадженню інноваційних моделей підвищення кваліфікації. Осмислення акмеологічної складової вчительського зростання, яку запропонували авторки, дозволило конкретизувати роль самореалізації як чинника професійного вдосконалення. У цьому ж напрямі було розглянуто монографію Л. Рибалко та Т. Куценко (2016) [550], де акцентовано увагу на можливостях акмеологічного підходу як засобу професійного саморозвитку педагогів. Авторки аналізують, яким чином сучасні освітні виклики стають поштовхом до особистісного та професійного зростання, актуалізуючи внутрішні резерви

вчителя, його прагнення до самореалізації та досягнення професійної вершини.

Поглибити розуміння зв'язку між особистісним потенціалом педагога та його професіоналізмом дало змогу вивчення монографії О. Вознюка «Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін» (2013) [84]. У ній розкрито, як соціокультурні трансформації впливають на адаптаційні механізми сучасного вчителя. Автор наголошує: без сформованих ціннісних орієнтацій, рефлексивності та психологічної гнучкості досягнення високого професіоналізму є проблематичним.

Окреме дослідницьке значення мало опрацювання робіт, присвячених компетентнісному підходу у вищій педагогічній освіті. Монографія С. Лісової (2011) [293] сприяла осмисленню зарубіжного досвіду впровадження цього підходу як концептуальної основи освітньої парадигми. Також звертаємо увагу на монографію Л. Гусак, яка містить цінний аналіз концептуальних основ професійної підготовки майбутніх учителів із наголосом на розвитку творчості та інноваційності в педагогічній діяльності, що постають запорукою формування високого рівня професіоналізму, особливо в контексті ідей асоціативного навчання [135]. Водночас опрацювання праці В. Ковальчука (2016) [232] сприяло виявленню способів формування професійних компетентностей у майбутніх учителів з урахуванням варіативності освітньо-виховних систем. Названі роботи окреслили значущість індивідуалізації навчального процесу як умови становлення педагогічного професіонала.

Встановлення універсальних та національних аспектів розвитку професіоналізму стало можливим завдяки опрацюванню доробку А. Руденка та К. Ткаченка (2019) [560], які зосередили увагу на досвіді Німеччини в системі підвищення кваліфікації педагогів, а також монографії Т. Сорочан (2013) [635], де розкрито сутність професійної підготовки керівників і педагогів у регіональних умовах.

Розуміння педагогічного професіоналізму як динамічного явища, чутливого до технологічних і цивілізаційних зрушень, зумовило необхідність звернення до джерел, які інтерпретують промислові революції як чинники соціокультурної модернізації. Такі праці дозволяють розширити уявлення про системні виклики, що стоять перед освітою в умовах індустріального розвитку. Зокрема опрацювання монографії «Вища освіта назустріч четвертій промисловій революції: кейси з європейського та українського досвіду» [70], представлена групою авторів, надало цінні матеріали, щодо особливостей впровадження новітніх технологій Індустрії 4.0. Монографія також підкреслює важливість співпраці з промисловими партнерами в рамках проекту HeIn4.0, що фінансується Європейським Союзом, для прискорення трансформаційних процесів у вищій освіті через розробку курсів, тренінгів та інших освітніх заходів. Використання цих матеріалів допомогло краще зрозуміти вимоги та підходи до підготовки педагогічних кадрів, що відповідають сучасним викликам.

Важливою також була монографія П. Стернса (P. Stearns) «Промислова революція у світовій історії» (The Industrial Revolution in World History, [986]), яка є однією з інтерпретацій феномену промислової революції. Ключова ідея дослідника полягає в тому, що індустріалізація стала визначальним чинником перетворення не лише економічних моделей, а й культурних кодів, форм соціальних відносин, політичних режимів і, що особливо важливо, систем освіти. П. Стернс підкреслює, що кожна нова хвиля індустріалізації створювала інші вимоги до людського капіталу, спричиняючи зміну освітніх завдань і стратегій. Зокрема, поява масового виробництва, розвиток інженерних галузей і урбанізаційні процеси змушували суспільства переосмислювати роль школи, функції вчителя та структуру знань, які мають бути передані майбутнім поколінням. Освіта, за П. Стернсом, не просто реагувала на зміни, а й ставала важливою умовою подальшого індустріального прогресу. Позиція вченого дала підстави для осмислення промислової революції як джерела довготривалих

трансформацій освітніх практик і культурних установлень, у яких закладалися основи професіоналізму в широкому суспільному контексті, зокрема, й у сфері педагогічної діяльності.

Опрацювання зазначених монографічних досліджень дало змогу сформувати багатовимірне уявлення про сутність педагогічного професіоналізму як феномена, що розвивається на перетині особистісного, акмеологічного, компетентнісного та соціокультурного вимірів. Вивчені праці забезпечили концептуальне підґрунтя для подальшого аналізу та дозволили виявити зв'язки між теоретичними моделями професіоналізму та сучасними викликами, що постають перед системою освіти в умовах глобальних трансформацій. Накопичений теоретичний матеріал зумовлює перехід до розгляду ширшого кола інтерпретаційних джерел – наукових публікацій, які деталізують окремі аспекти професійної діяльності вчителя, практики педагогічної підготовки, вимоги до кваліфікації та вплив соціального контексту на формування сучасного освітянина.

Проблематика педагогічного професіоналізму сучасного вчителя є важливою складовою науково-педагогічного дискурсу, у межах якого сформувалися різні підходи до його осмислення, структурування та вдосконалення. Публікації, присвячені цій темі, слугують цінним аналітичним ресурсом для виявлення ключових змін у характері професійної діяльності педагога, розкриваючи як особистісно-ціннісні виміри вчительської праці, так і функціонально-структурні компоненти професіоналізму. Саме завдяки таким розвідкам формуються сучасні уявлення про вимоги до педагогічної професії в умовах динамічного соціокультурного середовища. У цьому контексті праця М. Астахової «Професіоналізм учителя в контексті сучасних змін» (2013) [13] обґрунтовує необхідність формування в педагога таких якостей, як системне мислення, емоційна стійкість, готовність до неперервного професійного саморозвитку. Авторка розглядає педагогічну культуру як ключову передумову реалізації професійно-педагогічного потенціалу вчителя в умовах змінного освітнього

середовища. Співзвучні міркування подає О. Білюк у статті «Педагогічна майстерність і професіоналізм учителя з погляду В. О. Сухомлинського та А. С. Макаренка» (2009) [38, с. 343]. Спираючись на гуманістичні засади педагогічної спадщини цих мислителів, авторка наголошує на значущості «майстерності виховання» як невід'ємної складової професіоналізму. Такий підхід дозволяє інтегрувати уявлення про професійну підготовку сучасного вчителя з традиційними педагогічними ідеалами. Цікавою і значущою видається ідея про згуртований педагогічний колектив як умову формування творчого потенціалу вчителя. На думку О. Білюк, саме постійний творчий пошук, ініціатива й відповідальність педагогів забезпечують зростання їхньої майстерності. Важливо підкреслити, що подібний акцент на неперервний розвиток педагога підтримує і Г. Богданова («Професіоналізм учителя фізичної культури – запорука здорової дитини», 2008). Дослідниця доводить, що післядипломна освіта в поєднанні із самоосвітою дозволяє досягти необхідного рівня професійної компетентності та самовдосконалення [42].

У процесі дослідження інтегративне тлумачення педагогічного професіоналізму було враховано на основі аналізу праці С. Вітвицької «Формування та розвиток педагогічної майстерності вчителя засобами самовиховання» (2017) [73]. Використання матеріалів цієї роботи дозволило розширити уявлення про професіоналізм як цілісну систему, в якій поєднуються фахові знання, комунікативна компетентність і готовність до постійного самоудосконалення. Акцент на самовихованні як внутрішній рушійній силі розвитку вчителя був важливим для висвітлення особистісного виміру професійного зростання. Зіставлення з концептуальними положеннями, викладеними М. Гриньовою [125], виявляє важливість морально-етичного та поведінкового аспектів професіоналізму. Авторка наголошує, що компетентність, моральність і ініціативність формують ключові якості сучасного педагога, які забезпечують змістовність, відповідальність і цілісність його професійної діяльності.

З метою осмислення зв'язку між професійним розвитком учителя та його комунікативною компетентністю було залучено результати дослідження О. Павлішак [426]. Аналіз австрійського досвіду, здійснений авторкою, дозволив уточнити значення творчого підходу до професійної діяльності та внутрішньої мотивації як чинників зростання педагогічного професіоналізму в сучасному європейському контексті. Для виявлення міжнародних підходів до розвитку професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти були опрацьовані праці О. Берегової [27], Н. Євтушенко [170], Ю. Кіщенко [221], В. Ковальчука [230; 231], В. Корсака [255], В. Лащихіної [285], Н. Мука [382], С. Синенко [604; 605], А. Соколової [624]. Здійснений у цих роботах порівняльний аналіз освітніх моделей Франції, Великої Британії, Німеччини, Канади та США дав змогу виявити спільні виклики світової системи неперервної освіти, а також визначити дієві підходи до підтримки професійного зростання вчителів у післядипломному сегменті.

Поглибити уявлення про стратегічні напрями формування професіоналізму вчителів у різних освітніх системах дозволила праця Л. Пуховської «Сучасні стратегії формування професіоналізму вчителів у різних освітніх системах: порівняльний аналіз» (2002) [542]. Авторка акцентує на необхідності підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних до ефективного функціонування в умовах багатокомпонентного європейського освітнього простору, що є надзвичайно релевантним у контексті нашого дослідження. Корисним для нас у цьому напрямі є також висновок Н. Постригач («Розвиток професіоналізму педагога в умовах європейських інтеграційних процесів», 2013) [460], яка пов'язує формування конкурентоспроможного вчителя з його здатністю до інноваційної педагогічної діяльності, комунікативного мистецтва та оволодіння сучасними технологіями. Інший дослідницький ракурс пропонує Н. Гузій, яка у праці «Професіоналізм учителя-вихователя як педагогічна категорія» (2002) підходить до питання професіоналізму з історико-методологічного боку. Вона розглядає його як динамічний процес, що

відображає загальнопрофесійні вимоги й індивідуальну педагогічну культуру. Привабливою нам видається її ідея про системність цього феномена, що об'єднує мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти [131].

Аналіз професійного зростання вчителя як неперервного процесу, що зумовлює ефективність педагогічної діяльності, було здійснено з опорою на працю О. Сагач «Професіоналізм та педагогічна майстерність як мета неперервного професійного зростання вчителя» (2019) [569]. Опрацювання цієї роботи створило підґрунтя для аналізу кореляції між самовдосконаленням педагога та його здатністю забезпечувати якісне виконання освітніх завдань у контексті трансформацій навчального середовища.

Водночас особливу увагу в нашому дослідженні було приділено індивідуально-психологічним аспектам професіоналізму, що висвітлюються у низці публікацій. Зокрема, В. Тимошенко («Шляхи оптимізації процесу розвитку професіоналізму вчителя в умовах особистісно-орієнтованої системи освіти», 2017) [672] наголошує на значущості професійної етики, здатності до самоконтролю та рефлексивного оцінювання власної діяльності. Включення цього підходу в аналітичну модель дозволило посилити суб'єктний компонент розуміння професіоналізму. Доповненням до цих висновків стали положення праці О. Тімець «Професіоналізм вчителя-географа в контексті його фахової підготовки» (2009) [671]. Авторка розглядає професійну зрілість як результат інтеграції особистісних якостей із рівнем фахової підготовки. Творче ставлення до професії, педагогічний оптимізм і наукова обґрунтованість діяльності визначаються нею як провідні умови ефективного вчителювання. Застосування цього підходу сприяло виявленню психологічно й аксіологічно обґрунтованих критеріїв педагогічного професіоналізму.

Окреслені підходи українських учених дали змогу сформулювати багатовимірне уявлення про чинники, що впливають на розвиток

педагогічного професіоналізму, зокрема в аспектах саморозвитку, етики, рефлексії та особистісної зрілості. Водночас, для повноцінного розуміння цього феномена в умовах глобалізації освіти важливо враховувати і результати міжнародних досліджень, які розкривають професіоналізм учителя у соціокультурному, політичному та інституційному контекстах. Залучення ідей провідних іноземних науковців дало змогу зіставити концептуальні підходи, виявити спільні тенденції, відмінності та інноваційні практики, що визначають траєкторії професійного розвитку вчителів у різних країнах.

У процесі аналізу проблематики педагогічного професіоналізму особливу увагу було приділено дослідженням, що висвітлюють організаційно-педагогічні моделі підвищення кваліфікації. Зокрема, ідеї Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond), М.Е. Хайлер (M.E. Hyler), М. Гарднер (M. Gardner), Д. Еспінози (D. Espinoza) [819], а також Л. Десімонне (L. Desimone) [835], М.С. Гарета (M.S. Garet) зі співавт. [870] сприяли осмисленню принципів ефективного професійного розвитку вчителів. Вони акцентують увагу на системності, практичній орієнтації та контекстуалізації навчання педагогів. Схожі підходи висвітлено у роботах Г. Борко (H. Borko) [799], Дж. Росс (J. Ross) та К. Брюс (C. Bruce) [973], де йдеться про вплив участі вчителів у програмах розвитку на якість викладання та навчальні результати.

Узагальнені теоретичні підходи до концептуалізації професіоналізму подано у працях К. Квакман (K. Kwakman) [907], М. Кеннеді (M. Kennedy) [899], Е. Киндт (E. Kyndt) зі співавт. [908], які дозволили розглядати професіоналізм як результат поєднання формального і неформального навчання, особистої ініціативи та професійної рефлексії. Значення педагогічних спільнот і практик Lesson Study для забезпечення неперервного зростання проаналізовано у дослідженнях Й. Вермунт (Jan D. Vermunt), М. Вріккі (M. Vrikki), Н. ван Галем (N. van Halem), П. Ворік (P. Warwick), Н. Мерсер (N. Mercer) [921]. У контексті інтеграції цифрових

технологій та викликів індустріальних революцій важливими були напрацювання Ш. Ахмад (S. Ahmad) зі співавт. щодо вимог Освіти 5.0 [776], а також Л.-М. Мюллер (L.-M. Müller), В. Кук (V. Cook) [939], які запропонували переосмислення поняття професіоналізму в епоху технологічної трансформації. У цьому ж ключі значущим є метааналіз Ф. Моріна (F. Morina) і співавт. [1145], що виявляє ефекти онлайн-професійного розвитку на рівні вчителя, класу та учнів. Застосування культурно-історичних підходів, зокрема теорії зон розвитку Я. Валсінера, аналізують А. Беннісон (A. Bennison) та М. Гус (M. Goos) [795], що стало концептуальним підґрунтям для інтерпретації професіоналізму як динамічного процесу.

Порівняльний контекст підготовки вчителів розкривають дослідження К. Кемпбелл (C. Campbell), П. Осмонд-Джонсон (P. Osmond-Johnson) і Б. Фоберта (B. Faubert) [809] а також П. Біч (P. Beach) і співавтор. [790], які висвітлюють специфіку розвитку педагогів у Канаді. У той час як результати програм у Великобританії, США та Австралії розглядаються у працях М. Гус (M. Goos), С. Дол (S. Dole), К. Макара (K. Makar) [880], а також Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond) з колегами [819]. Огляд Т. Нгуєн (T. Nguyen) та Н. Сіт (N. Sit) [946] дозволив виявити специфіку тричасової модальності підвищення кваліфікації у В'єтнамі. Питання освітнього реагування на виклики Індустрії 4.0 розкрито у працях Н. Глісон (N. Gleason) [872], Р. Діван (R. Diwan) [839], Р. Прісекару (R. Prisecaru) [961], а також С. Чу (S. Chu) та співавт. [812], які акцентують на ролі критичного мислення, міждисциплінарності та цифрової компетентності у формуванні нового типу вчителя. Праці В. Банварі (V. Banwari) [788], М. Тедла (M. Tedla) та Е. Редда (E. Redda) [1000], а також Р. Флоріди (R. Florida) [866] обґрунтовують потребу освітніх систем у структурній перебудові з метою підготовки кадрів для інноваційних економік.

Особливе місце посідають дослідження, що окреслюють ідеї Освіти 5.0 як нового освітнього етапу, орієнтованого на людинознавчу, ціннісно-

гуманістичну та цифрово-інтегровану парадигму. У цьому ключі аналітично значущими є праці Ш. Ахмад (S. Ahmad) та колег [776], які формулюють технологічні й педагогічні передумови Освіти 5.0, а також стаття Р. Хан (R. Khan) [900], яка деталізує зв'язок між Освітою 5.0 і цілями сталого розвитку. Дослідження Д. Кальветті (D. Calvetti) і співавт. [807] пропонують приклади практичного втілення парадигми Education 5.0 у професійній підготовці інженерів, що має значення і для педагогіки. У свою чергу, К.М. Феррейра (C.M. Ferreira) і С. Серпа (S. Serpa) [863], а також Х. Мізелл (H. Mizell) [933] надають бачення майбутнього Освіти 6.0 як простору, де поєднуються соціальна відповідальність, цифрова екосистема та неперервне оновлення професійних умінь.

Опрацьовані матеріали дозволили в нашому дослідженні окреслити напрями розвитку педагогічного професіоналізму з урахуванням перспектив трансгуманістичних та соціоетичних вимірів майбутнього освіти. Узагальнюючи, підкреслимо, що зазначені джерела сприяли розумінню не лише еволюції підходів до педагогічного професіоналізму, а й потреби в їх модернізації відповідно до соціотехнологічних тенденцій, що докорінно змінюють місію й функції вчителя в суспільстві знань.

Продовжуючи аналіз, зазначимо, що наступну групу джерел було використано для концептуалізації складових педагогічного професіоналізму – зокрема, таких аспектів, як педагогічна майстерність, професійна ідентичність, участь у професійних спільнотах та роль неформального навчання в професійному зростанні.

У дослідженнях, присвячених педагогічній майстерності, особливо цінною була праця А. Крафт (A. Craft) [818], яка акцентує на необхідності безперервного професійного розвитку як етичного обов'язку вчителя. Авторка розглядає професійне вдосконалення не як формальну вимогу, а як процес, інтегрований у щоденну педагогічну діяльність. Аналогічної позиції дотримуються Дж. Луфт (J. Luft), П. Г'юсон (P. Hewson) [916], коли

підкреслюють важливість науково обґрунтованого підходу до підготовки вчителів природничих дисциплін.

Проблематика формування й підтримки професійної ідентичності вчителя детально розкривається у дослідженнях К. Квакман (K. Kwakman) [907], Е. Киндт (E. Kyndt), Д. Гейбелс (D. Gijbels), І. Гросеманс (I. Grosemans) та В. Донче (V. Donche) [908], а також А. Беннісон (A. Bennison), М. Гус (M. Goos) [795]. Автори обґрунтовують ідею про те, що ідентичність педагога є динамічною конструкцією, яка формується у взаємодії між особистісними якостями вчителя, професійним досвідом та очікуваннями освітнього середовища. Названі дослідження були використані нами для побудови уявлення про внутрішні механізми становлення професіоналізму як соціально-психологічного явища.

Неформальні форми професійного зростання вчителів детально описуються у публікаціях К. Ділле (K.B. Dille) та F.M. Рекенес (F.M. Røkenes) [838], а також у роботах М.С. Гарет (M.S. Garet) та колег [870], які доводять, що саме участь у професійних спільнотах і онлайн-мережах сприяє формуванню критичного мислення, адаптивності та взаємного навчання. J.A. де Вріс (J.A. de Vries), А. Дімостенус (A. Dimosthenous), К. Шилдкамп (K. Schildkamp), А.І. Вісшер (A.J. Visscher) [833] аналізують ефективність програм професійного розвитку, побудованих на оцінюванні навчальних результатів, демонструючи, як вчительські стратегії трансформуються під впливом формувального оцінювання. Також були використані міжнародні документи та аналітичні звіти, серед яких варто відзначити звіт OECD [988] та дослідження Л. Десімоне (L. Desimone) [835], які надали уніфіковані критерії оцінювання професійного зростання вчителів, дозволяючи порівняльно аналізувати різні освітні системи.

Загальний аналіз опрацьованих зарубіжних джерел дозволив сформувати цілісне бачення педагогічного професіоналізму як багатовимірного феномену, що поєднує індивідуальні, інституційні й

культурно-соціальні виміри. У центрі наукових дискусій – здатність учителя адаптуватися до змін, критично рефлексувати власну практику, брати участь у професійних спільнотах та активно використовувати ресурси неформальної освіти. Праці, що фокусуються на формуванні професійної ідентичності, розвитку педагогічної майстерності, ефективності програм професійного розвитку та інструментах їх оцінювання, дозволили нам окреслити сучасні тенденції у підготовці педагогічних кадрів і з'ясувати, які моделі професійного зростання є результативними в міжнародному контексті.

Серед опрацьованих джерел виокремлюються ті, що зосереджуються на дефінітивному аналізі ключових понять дослідження. До таких належать праці А. Ананьєва та Ю. Потєхіної [7], І. Андрейкової [8; 9], С. Андросенка [10], І. Артемьєва [12], Н. Долгої та Н. Дуднік [157], Л. Довгань [156], І. Шиманович [953] тощо. Автори пропонують ґрунтовне концептуальне осмислення категорій «професіоналізм», «педагогічний професіоналізм», «педагогічна майстерність» («професійно-педагогічна майстерність») та споріднених термінів, що дозволило сформувати чітке теоретичне підґрунтя для нашого дослідження.

Окрему тематичну групу джерел склали роботи, які присвячені питанню становлення педагогічного професіоналізму: від історичних коренів до концепцій ХХІ ст. Представлений науковцями ретроспективний аналіз розвитку педагогічного професіоналізму вчителів підтверджує високий рівень актуальності питання особистості вчителя, його знань та вмінь, яке є предметом уваги науковців і практиків у різних гуманітарних галузях. Вивчення педагогічних теорій та концепцій, запропонованих різними діячами, дає змогу виокремити основні складові педагогічного професіоналізму вчителя та визначити його ключові показники. На нашу думку, історико-педагогічний аналіз цього явища має проводитися з урахуванням чинників політико-економічного, нормативно-правового, соціокультурного та аналітико-теоретичного рівнів у контексті еволюції освітньої системи України. Саме цим шляхом рухається більшість сучасних

науковців, які аналізують еволюцію суспільно-педагогічної думки, зокрема в контексті визначення ролі вчителя, його професійних характеристик та особистісних якостей, що відповідали вимогам суспільства на різних етапах розвитку.

У сучасній історико-педагогічній літературі значну увагу приділяють осмисленню традиційних уявлень про постать учителя як носія високої освіти й морального авторитету. Т. Федірчик у зазначеному контексті аналізує доробок давніх мислителів – Ібн Сіні, Марка Фабія Квінтіліана, Конфуція, Платона, Аль-Фарабі, Сенеки, Арістотеля [703, с.25]. Дослідниця підкреслює, що вимоги до педагога, сформульовані у працях цих філософів, фокусуються на ключових аспектах педагогічної діяльності – особистісних якостях, уміннях і знаннях. Давні мислителі акцентували на необхідності розвитку вчителя як особистості чесної, справедливої, морально зрілої, здатної до самовдосконалення та рішучості у досягненні мети. Водночас учитель мав володіти не лише інтелектуальними здібностями, а й знанням методів виховання, розумінням психічних особливостей учнів і вмінням ефективно застосовувати різноманітні методи навчання для забезпечення ясності й виразності викладу [703, с.25]. Дослідниця також узагальнює погляди просвітителів XVIII ст. – Я. Коменського, Й. Песталоцці, Ф. Дістервега та інших, які значну увагу приділяли питанням підготовки педагогів, оцінювання їхньої діяльності та розвитку професійно важливих якостей [703, с.27–28].

Словацькі вчені В. Гладуш (V. Hladush) і Б. Ступак (B. Stupák) [883] також звертаються до постаті Я. Коменського та відзначають, що саме Я. Коменський сформулював уявлення про вчителя як морального авторитета й висококваліфікованого професіонала. Учитель, за Я. Коменським, мав бути взірцем чесності, любові до дітей та глибоких знань, поєднуючи особисту доброчесність із прагненням вести учнів до світла науки. Узагальнюючи історико-педагогічні погляди на образ учителя, В. Гладуш (V. Hladush) і

Б. Ступак (B. Stupák) [883] підкреслюють, що ідеї класиків світової педагогіки не втрачають своєї сили та актуальності.

У межах історико-педагогічного дискурсу вартісними для нашого дослідження є ідеї О. Музиченка, проаналізовані в публікації О. Тринус [692]. Автор наголошував на важливості педагогічної майстерності як вищої форми професіоналізму вчителя, що поєднує гуманізм, професійну культуру, емоційне залучення та діалогічне спілкування з учнями. Його акцент на інтеграції особистісного і професійного зростання має безпосереднє продовження в сучасних концепціях особистісно орієнтованого навчання. Актуальність розгляду педагогічної майстерності у зв'язку з професіоналізмом учителя також підкреслює Н. Єлагіна, зазначаючи, що в педагогічній думці другої половини XIX – початку XX ст. вона розглядалася як рівень професійно-педагогічної підготовки, що забезпечує творчу діяльність, оптимальне використання знань і вмінь у навчально-виховній ситуації, а також володіння педагогічною технікою та розвиток особистісних якостей – «відчуження», «уважність», «ласка», «терпіння», «вимогливість» тощо [174].

Праці І. Тонконог [686; 687] дозволяють реконструювати уявлення про педагогічну майстерність на початку XX ст. Аналізуючи внесок конкретних освітніх діячів епохи, науковець доходить висновку, що у цей час педагогічна майстерність розглядалася як процес постійного вдосконалення професійних навичок, засвоєння нових методичних підходів та розвиток унікального стилю викладання [686, с.525].

Звернення до ідей А. Макаренка та В. Сухомлинського дозволяє простежити глибинне розуміння професіоналізму педагога як багатовимірного явища. Вони пов'язували його з педагогічною майстерністю, глибоким знанням людини, любов'ю до дітей, міждисциплінарною освіченістю та вмінням створювати умови для професійного зростання в колективі. Окреслені аспекти артикульовані в аналітичному огляді О. Білюк [38], яка звертає увагу на важливість творчої

свободи вчителя, взаємозв'язок професіоналізму з фундаментальними знаннями з педагогіки, психології, логіки, біології тощо, а також на необхідність синтезу особистісного та фахового розвитку. У роботі Т. Федірчик [702] ідеї класиків осмислюються крізь призму сучасного педагогічного контексту, зокрема підкреслюється актуальність переконання Макаренка в тому, що повага до вчителя ґрунтується на його професійній компетентності, а також думки В. Сухомлинського про єдність емоційного контакту, наукової ерудиції та педагогічної майстерності. Включення цих позицій до нашого дослідження дозволяє обґрунтувати спадкоємність традицій гуманістичної педагогіки у сучасному розумінні вчительського професіоналізму.

Розгортаючи історичну перспективу становлення уявлень про професіоналізм педагога, Т. Федірчик [702] пропонує цінні узагальнення, що дозволяють глибше осмислити сучасний зміст цього поняття. Авторка підкреслює, що якщо у XVII–XVIII ст. ключовими вважалися особистісні якості педагога, то вже у XIX ст. домінуючими стають вимоги до його фахової підготовки. Відбувається зміщення акцентів у бік опанування педагогом відповідних знань, умінь і технологій, здатності ефективно організовувати освітній процес. У таких умовах закладається підґрунтя для формування діяльнісного (технологічного) підходу, в межах якого педагогічна діяльність розглядається як система цілеспрямованих дій, що потребує спеціалізованої підготовки, педагогічного мислення й володіння методичним інструментарієм. На межі XIX–XX ст. розпочинається новий етап розвитку педагогічної думки, що характеризується посиленням наукового підходу до вивчення діяльності вчителя. З'являються такі напрями, як експериментальна педагогіка, педологія, педагогічна психологія, які не лише розширюють дослідницьке поле, а й сприяють уточненню понятійного апарату. У другій половині XX ст. спостерігається систематизація підходів до аналізу професійної діяльності педагога, що

забезпечує методологічну основу для сучасних досліджень у галузі педагогічного професіоналізму.

Особливо цінним для нашого дослідження є запропоноване Т. Федірчик розмежування трьох ключових підходів до аналізу сутності педагогічної праці, які мають як історичне, так і методологічне значення. *Діяльнісний* (технологічний, процесуальний) підхід фокусується на педагогічній практиці як системі операцій, що забезпечують досягнення освітніх цілей. *Особистісно-професійний* (професіографічний, кваліфікаційний) – підкреслює значення професійного становлення педагога як носія певного фахового профілю. *Психологічний* (персоніфікований, особистісно орієнтований) – акцентує на внутрішніх якостях вчителя, що визначають характер його взаємодії з учнями. Кожен із цих підходів розвивався у відповідності до панівних освітніх парадигм. В авторитарній – педагог розглядається як знаряддя впливу, підпорядковане соціальним настановам. У гуманістичній – він є активним суб'єктом освітнього процесу, здатним до саморозвитку і рефлексії. Розмежування дозволяє інтегрувати історичний досвід у сучасні дослідницькі стратегії, роблячи його релевантним для аналізу процесів становлення педагогічного професіоналізму в умовах трансформації освіти. У світлі історико-педагогічної традиції постать учителя постає насамперед як втілення високоосвіченої особистості та морального авторитета, що здатна своїм прикладом формувати духовні й інтелектуальні орієнтири учнів.

Узагальнення історико-педагогічних джерел дозволяє простежити стає уявлення про вчителя як ключову фігуру освітнього процесу, чия роль виходить далеко за межі передавання знань. У педагогічній традиції різних епох постать учителя послідовно осмислюється як втілення високоосвіченої особистості, що поєднує інтелектуальну зрілість із глибокою моральною відповідальністю. Вчитель розглядається не лише як професіонал, який володіє знаннями, методиками та технологіями, а й як культурний носій, здатний формувати гуманістичні цінності, сприяти духовному розвитку

учнів, бути взірцем громадянської позиції й етичного ставлення до світу. Така концептуалізація історично зумовлює сучасне бачення педагогічного професіоналізму як багатовимірного явища, що інтегрує знання, мораль, особистість і діяльність.

Окрему тематичну підгрупу склали наукові видання, щодо проблем зв'язку промислових революцій та освіти. У дослідженні використані роботи науковців, які висвітлюють ключові аспекти формування та структурування четвертої та п'ятої промислових революцій (І. Андрейкова [8; 9], О. Баніт [18], В. Биков [29], О. Буров [51], А. Зубкова [190], Л. Мельник [327; 328], М. Нагара [384], І. Панченко [455], В. Россоха [557], О. Романовський [29], Ю. Романовська [29], В. Семанюк [582] тощо). Студіювання праць вчених забезпечило важливий теоретичний та емпіричний матеріал, що пояснює взаємодію між новітніми технологічними інноваціями та освітніми практиками в умовах сучасної економіки.

Взаємозв'язок між розвитком освіти та високотехнологічної промисловості в умовах Індустрії 4.0 розкрито у праці С. Войтка [85]. Автор акцентує на знаковості таких років, як 2011 і 2014, коли концепція Четвертої промислової революції набула глобального поширення, а також підкреслює значення створення національної інфраструктури – Асоціації підприємств промислової автоматизації та Центрів Індустрії 4.0. Для нашого дослідження ця публікація є цінною тим, що дозволяє осмислити освітній вимір Індустрії 4.0 як умову для формування професійної спроможності педагога до роботи в технологічно насиченому середовищі. Матеріали статті слугували обґрунтуванням тези про необхідність адаптації підготовки вчителів до вимог цифрової трансформації промислового та освітнього секторів [85].

Питання впливу промислових революцій на систему освіти ґрунтовно розкриває М. Бено (M. Beno) у статті «Вплив промислових революцій на вищу освіту» (The Implications of the Industrial Revolutions for Higher Education), підкреслюючи, що кожен етап індустріального розвитку зумовлював відповідні зміни в освітньому просторі задля задоволення нових

суспільних потреб. Автор акцентує на тому, що сучасна трансформація знань безпосередньо змінює і саму структуру вищої освіти [796]. Особливо інформативною є праця Д. Ласе (D. Lase), у якій визначено змістові орієнтири трансформації освіти в умовах Четвертої промислової революції. Тут обґрунтовано необхідність перегляду цілей і методів навчання у зв'язку з цифровими перетвореннями, акцентуючи на важливості розвитку цифрової грамотності, soft skills, адаптивності й креативного мислення як ключових чинників підготовки конкурентоспроможного фахівця. Значну увагу приділено новій ролі вчителя, який має виступати не лише транслятором знань, а й фасилітатором, наставником і провідником у світі цифрових трансформацій [910]. Важливою для осмислення сучасних орієнтирів розвитку педагогічного професіоналізму вчителів є також праця Д. Атібуні (D. Atibuni), Д. Маніраго (D. Manyiraho) та А. Набітули (A. Nabitula), у якій висвітлюється необхідність парадигмального зсуву в підготовці педагогів у контексті Четвертої промислової революції, з акцентом на зміну освітньої парадигми, міждисциплінарність та розвиток здатності до безперервного навчання [781].

Задля розуміння освітнього виміру сучасного етапу індустріального розвитку звертаємося до дослідження «Освіта 5.0: вимоги, провідні технології та напрями майбутнього розвитку» (Education 5.0: Requirements, enabling technologies, and future directions, 2023), автори якого (Ш. Ахмад (S. Ahmad), С. Умірзакова (S. Umirzakova), Г. Муджтаба (G. Mujtaba), М. С. Амін (M. S. Amin), Т. Хвангбо (T. Whangbo), представляють концепцію Освіта 5.0 як відповідь на потреби п'ятої індустріальної революції. У центрі уваги авторів – персоналізація, цифровізація, адаптивність, добробут і розвиток навичок XXI ст., що дозволяє осмислити еволюцію освіти у часовій перспективі – від перших промислових трансформацій до сучасних глобальних технологічних змін [777].

Узагальнюючи доробок дослідників, які розкривають взаємозв'язок між етапами індустріального розвитку та трансформаціями в освіті, варто

зазначити, що окреслені ними теоретичні підходи набувають особливої ваги в контексті сучасних змін, коли освіта виступає не лише реакцією на технологічні зрушення, а й механізмом їхньої адаптації. Опрацювання цієї групи джерел дало змогу не лише історично вписати поняття педагогічного професіоналізму в ширший соціотехнологічний контекст, а й визначити вектори його розвитку в умовах Четвертої та П'ятої промислових революцій.

Для верифікації зазначених тенденцій і характеристик професіоналізму в освітній практиці важливим є звернення до інформаційно-аналітичних і статистичних матеріалів, що становлять основу третьої групи джерел – інформаційно-аналітичні та статистичні матеріали. Вони дозволяють отримати об'єктивну, емпірично верифіковану картину стану та динаміки розвитку педагогічної освіти, що слугує надійною основою для порівняльного аналізу, моніторингу ефективності реформ та прогнозування майбутніх змін. Саме ці джерела забезпечують зв'язок між теоретичними концепціями трансформації освіти в епоху індустріальних зрушень і конкретними показниками, які характеризують реальні процеси у сфері професіоналізації педагогів.

Зокрема, значну цінність становлять офіційні ресурси Інституту модернізації змісту освіти [143], Інституту освітньої аналітики [144], Українського інституту розвитку освіти [142]. Аналітичне осмислення процесів професійного вдосконалення також представлено в роботах О. Денисюк і Н. Титаренко [141], які розглядають підвищення кваліфікації як маркер реформ Нової української школи. Важливі емпіричні дані також наводяться в публікаціях М. Вовк та Ю. Грищенка [79], де проаналізовано результати функціонування моделі педагогічної інтернатури, а також у матеріалах про сертифікацію педагогів, наприклад «Визначено пороговий бал сертифікації–2022» [69]. Практичні виміри реалізації підвищення кваліфікації за змішаними й дистанційними формами висвітлюються у роботі М. Давидовського, І. Сокол та К. Стадниченка [136], а також Л. Васильченко [58]. Цінними є також узагальнення щодо цифрової

трансформації освіти та розвитку цифрової компетентності вчителів, що подані у роботах Н. Білик, В. Пилипенка, С. Шості [36] і В. Грядущої, А. Динисової [127]. Таким чином, інформаційно-аналітична база відіграє ключову роль у підтвердженні гіпотез, виявленні актуальних ризиків та формуванні обґрунтованих управлінських рішень у сфері модернізації педагогічної освіти й розвитку вчительського професіоналізму в умовах глибоких соціотехнологічних трансформацій.

Значним внеском у розуміння міжнародного досвіду стали аналітичні матеріали «Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах» за загальною редакцією Н. Авшенюк [395]. У них проаналізовано законодавчі, змістові та інституційні засади професійної підготовки вчителів у 14 країнах світу. Особливу увагу приділено ефективним моделям професійного становлення, наставництва й організації підвищення кваліфікації. Матеріали були використані для поглибленого розуміння механізмів і тенденцій розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у країнах із розвиненою системою освіти. Вони дозволили зіставити український контекст із зарубіжними моделями, виявити прогресивні підходи до підвищення кваліфікації, розвитку кар'єрних траєкторій учителя, формування наставницьких практик та інституційних форм підтримки професійного зростання

Інформаційно-аналітична група джерел дозволяє здійснити повноцінний моніторинг стану освіти, виявити ефективні практики й окреслити напрями розвитку педагогічного професіоналізму на основі достовірних статистичних і нормативних матеріалів. Вона слугує надійним містком між концептуальними підходами до модернізації освіти та їх реалізацією в освітній політиці й щоденній педагогічній практиці.

Четверту групу становить методична література, що акумулює практико-орієнтовані підходи до організації професійної підготовки, підвищення кваліфікації й методичного супроводу діяльності педагогів. Джерела відображають конкретні способи впровадження ідей педагогічного

професіоналізму в освітній процес, містять розробки занять, рекомендації з підготовки вчителів до викладання, а також інструменти саморефлексії та вдосконалення викладацької майстерності. Серед них вагоме місце займає посібник «Педагогічна майстерність» за редакцією О. Бартківа та І. Мельник [21], що охоплює ключові аспекти підготовки до педагогічної діяльності, зокрема: професійне самовдосконалення, формування педагогічного іміджу, створення сприятливого освітнього середовища. У виданні запропоновано структурований підхід до розвитку професійно-рефлексивних умінь. Практичну орієнтацію має також навчально-методичний посібник О. Вашак і О. Вільхової [61], у якому подано комплекс методичних рекомендацій до засвоєння курсу «Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості», розроблених для студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Окрема увага приділяється використанню інтерактивних технологій і формуванню творчої індивідуальності майбутнього педагога. Прикладом дидактичного інструменту, що систематизує ключові поняття, пов'язані з професійною підготовкою, формуванням умінь рефлексії, комунікації, організації навчального середовища є Словник «Сходінки до педагогічної майстерності» Л. Бутенко та О. Ігнативич [52]. Його зміст орієнтований на розвиток педагогічної культури як складника професіоналізму.

Варто також виокремити методичні напрацювання, присвячені підвищенню кваліфікації, серед яких практичний посібник М. Вовк та співавт. [80], що розглядає технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти, а також матеріали з організації дистанційного навчання в післядипломній освіті.

Таким чином, методична література утворює міст між теорією й практикою, дозволяє реалізовувати концепти педагогічного професіоналізму у конкретних освітніх умовах, сприяє професійному зростанню вчителя на різних етапах його кар'єри та відповідає актуальним викликам сучасної освіти.

П'яту групу джерел становлять інтернет-ресурси – офіційні вебсайти, аналітичні платформи, електронні бази даних та інформаційні портали, що забезпечують вільний доступ до актуальних матеріалів із розвитку педагогічного професіоналізму. У цьому контексті важливу роль відіграють сайти державних і громадських установ, які є не лише джерелом інформації, а й інтерактивним середовищем для професійного зростання вчителів.

Зокрема, аналітична й методична підтримка, зібрана на офіційному сайті Українського інституту розвитку освіти [142], охоплює широкий спектр ресурсів: від нормативних документів і концептуальних напрацювань до освітніх програм і матеріалів для підвищення кваліфікації. Інститут виступає активним учасником реформ загальної середньої освіти, зосереджуючи увагу на практичній підтримці педагогів через вебінари, онлайн-курси, тренінги та міжнародні проєкти. Аналогічну функцію виконує Інститут модернізації змісту освіти [143], сайт якого містить матеріали з оновлення освітнього змісту, а також Інститут освітньої аналітики [144], що надає емпіричну інформацію для аналізу освітньої політики, зокрема у сфері підготовки та професійного зростання педагогів. Окрему увагу привертають ресурси громадянського суспільства. Офіційний сайт Профспілки працівників освіти і науки України висвітлює нормативні ініціативи, результати переговорів щодо умов праці педагогів, а також містить інформаційні кампанії, спрямовані на підтримку вчительської спільноти.

Значущим джерелом розуміння професіоналізму вчителя у європейському вимірі став сайт Європейського комітету профспілок освіти (ETUCE), що об'єднує понад 11 мільйонів освітян із понад 50 країн. У публікаціях ETUCE порушуються питання надмірного навантаження, гендерної рівності, цифровізації, пандемічних наслідків для освіти. Звіти організації містять рекомендації щодо створення сприятливого середовища для професійного розвитку, модернізації методів навчання, інтеграції інноваційних технологій, а також акцентують на ролі вчителя як агента соціальної справедливості й носія громадянських цінностей.

Інтернет-ресурси забезпечують як емпіричну, так і концептуальну підтримку дослідження, дозволяючи виокремити сучасні виклики, орієнтири освітніх реформ і механізми впровадження інновацій у професійну підготовку вчителя. У такий спосіб вони не лише доповнюють традиційні джерела, а й підсилюють аналітичну частину дослідження, сприяючи формуванню цілісного бачення розвитку педагогічного професіоналізму в умовах глобалізованого цифрового суспільства.

Аналіз джерельної бази дослідження засвідчив її багатовимірність, наявність як фундаментальних теоретичних праць, так і практико-орієнтованих напрацювань, що відображають еволюцію уявлень про педагогічний професіоналізм учителя в історичному, нормативно-правовому, методичному, інституційному та цифровому вимірах. Кожна група джерел – від наукових досліджень і міжнародних документів до аналітичних звітів, методичних рекомендацій та цифрових платформ – відіграє окрему, проте взаємопов'язану роль у формуванні цілісного уявлення про сутність, детермінанти й механізми розвитку педагогічного професіоналізму педагога. Виокремлення індустріального, нормативного, методичного та цифрового контекстів дозволяє обґрунтувати динамічний і системний характер цього явища, розкрити його залежність від соціальних, політичних і технологічних чинників.

Джерельна база створює надійне підґрунтя для подальшої концептуалізації досліджуваного явища та дає можливість системно розглянути проблеми, з якими стикається сучасна освітянська спільнота. Вона дозволяє виявити усталені традиції професійного розвитку педагогів у світовому контексті, встановити позитивний міжнародний досвід щодо розвитку педагогічного професіоналізму вчителів а також окреслити новітні тенденції, що формують сучасні підходи до підтримки вчителів у їхньому професійному зростанні. Зібрані і систематизовані джерела окреслюють історичну та концептуальну динаміку розвитку педагогічного професіоналізму вчителя, а й слугують методологічною опорою для

цілісного наукового осмислення феномену. Водночас повноцінне теоретичне занурення в проблему вимагає чіткого окреслення змісту ключових понять, які становлять основу дослідницького дискурсу. Саме тому подальше викладення зосереджене на аналізі й уточненні поняттєвого апарату дослідження.

1.3. Сутність та змістова характеристика поняттєвого апарату дослідження

Попередній аналіз джерельної бази дослідження доводить, що у сучасному науково-педагогічному дискурсі, у вивченні проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, відбувається інтеграція поглядів, що відображають різноманітність методологічних підходів та сприяють більш глибокому розумінню професіоналізму вчителів в контексті сучасних освітніх вимог. Утім це створює певні ризики, оскільки однією з ключових проблем залишається неоднозначність тлумачення багатьох ключових понять та відсутність узгодженості у їхньому вживанні. Про це слушно написала Н. Гузій, коли констатувала: «у повсякденному вжитку професіоналізм педагога розуміється, по-перше, як норма, зразок виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що виступає регулятивним механізмом праці вчителя, вихователя, викладача. По-друге, професіоналізм педагога ототожнюється з підготовленістю, компетентністю, вправністю вчителя-вихователя, а по-третє – з особливим ставленням педагога до виконання своїх обов'язків на рівні покликання, місії. Опис професіоналізму педагога в категоріях повсякденної свідомості є цінним накопиченням емпіричного досвіду, однак дещо поверховим і тому недостатнім для характеристики феномена, що вимагає більш конкретного наукового пояснення» (2015) [130, с.110]. Нечіткість теоретико-методологічних підходів до вивчення цієї проблематики зумовлює необхідність удосконалення понятійного апарату. У межах нашого дослідження актуальним є уточнення понять, як «педагогічний

професіоналізм» та «розвиток педагогічного професіоналізму» (а отже і похідних понять) крізь призму історико-педагогічного підходу.

Передусім зазначимо, що поняття «педагогічний професіоналізм» є відносно новим. Тут ми звертаємо увагу на думку Н. Постригач, яка у своїй роботі 2013 р. констатувала, що «в науковому обігу української педагогіки в останнє десятиріччя з'явилась значна кількість нових термінів і понять, які пов'язані з інноваційними процесами в освіті і в суспільному житті в цілому. До них повною мірою можна віднести феномен професіоналізму вчителя. Поняття «педагогічний професіоналізм» використовуються вітчизняними вченими переважно як категорія педагогічної науки» [460, с.138].

Дослідження оперує значним масивом понять, які безпосередньо чи контекстуально стосуються ключового поняття «педагогічного професіоналізму» та його розвитку, що вимагає їх ретельної систематизації задля досягнення концептуальної чіткості. Варто також наголосити, що така систематизація є необхідною, оскільки в сучасному науковому дискурсі спостерігається тенденція до розширення змістового поля поняття «професіоналізм педагога» за рахунок інших термінів, які часто ототожнюються з ним або вводяться як складники. Зокрема, І. Андрейкова [8] включає до розгляду поняття «професіоналізм педагога» такі категорії, як «професіоналізм», «професія», «професіонал», «професійна діяльність», «імідж професіонала», «престиж професіоналізму» тощо. І. Біла [30] аналізує феномен «професіоналізму педагога» через призму понять «самоорганізація», «самовдосконалення», «самовиховання», «саморозвиток», «педагогічна майстерність», «професійна ідеологія», «професійна зрілість», «професійна компетентність», «педагогічні здібності», «педагогічна позиція». О. Берегова [24] долучає до цього поняттєвого поля ще й «систему післядипломної освіти», «педагогічного працівника», «професійний розвиток», «форми освіти» та «інститут менторства».

У процесі опрацювання наукових джерел, із огляду на проблему, яка вивчається, було визначено ключові поняття, які найчастіше

використовуються у публікаціях, дотичних до обраної теми. Виокремлення найбільш частотних понять дозволило структурно впорядкувати термінологічне поле дослідження, згрупувавши його складники за домінантними смисловими ознаками, що уможливило концептуальну ясність, та створило підґрунтя для подальшого моделювання педагогічного професіоналізму як багатовимірного феномену. У результаті було сформовано три концепт-поля, що відображають смислові напрями сучасного дискурсу.

Концепт-поле 1. Професіоналізм. Охоплює базові уявлення про професіоналізм як інтегративну характеристику вчителя (педагога), що поєднує професійну самосвідомість, ціннісно-мотиваційну сферу та соціальну відповідальність. До цих понять належать: *професія, професіонал, професіоналізм, педагогічний професіоналізм, професіоналізм вчителя, професіоналізм педагога*. Поле окреслює внутрішній вимір фахової ідентичності, який постає як динамічне поєднання етичної позиції, особистісних орієнтацій та готовності діяти відповідально в освітньому середовищі.

Концепт-поле 2. Майстерність. Зосереджене на характеристиках професійної готовності вчителя (педагога) здійснювати професійну діяльність на високому рівні. До цього концепт-поля входять поняття: *професійна компетентність, педагогічна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, професійна майстерність, педагогічна майстерність*. Ідеться про здатність застосовувати знання, уміння, досвід і педагогічні інструменти в контексті конкретних професійних завдань, а також про вияв педагогічної інтуїції, творчості й методичної гнучкості.

Концепт-поле 3. Розвиток. Відображає процеси цілеспрямованого зростання, безперервного оновлення та самовдосконалення фахівця. У межах цього поля розглядаються поняття: *професійний розвиток, професійний саморозвиток, професійне самовиховання, самоосвіта, підвищення кваліфікації*. Таке групування фокусується на суб'єктній активності педагога

в побудові індивідуальної освітньої траєкторії, зокрема на потребі в самоосвіті, саморефлексії, участі в інституційних формах післядипломної освіти та включенні в культуру навчання впродовж життя.

У межах першого концепт-поля – «Професіоналізм» – аналіз базових понять дозволяє простежити логіку формування категорії *«педагогічного професіоналізму»* як системної якості сучасного вчителя. Ґрунтом для цього виступають дефініції, що розкривають сутність професійної діяльності педагога на різних рівнях узагальнення – від соціального статусу професії до особистісно-професійних характеристик фахівця.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «професія» визначено як «рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок та є для кого-небудь джерелом існування» [66, с.1177]. У цьому ж словнику «професіонал» трактується як «той, хто зробив яке-небудь заняття предметом своєї постійної діяльності, своєю професією», або ж як «добрий фахівець, знавець своєї справи» [66, с.1177]. Уточнення подає І. Андрейкова, яка наголошує на багатогранності поняття «професіонал»: «це не лише наявність знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків, але й здатність до постійного самовдосконалення та адаптації до змінюваних умов. Професіонал проявляє високу відповідальність, етику та прагнення до саморозвитку в умовах постійних змін» [9, с.52]. Дослідниця надає перевагу трактуванню професіонала як «майстра своєї справи – носія «професіоналізму», який досконало володіє своїм фахом, здатен якісно виконувати професійні завдання та функції, і відповідає високим фаховим стандартам» [9, с.53]. Продовжуючи цю думку у педагогічному аспекті, С. Вітвицька наголошує, що професіонал – це педагог, для якого обрана професія є змістом життя. Її здібності, нахили та ціннісні орієнтири відповідають вимогам цієї професії. Дослідниця акцентує увагу на інтеграції особистісних і професійних рис педагога, що дозволяє йому не лише

виконувати свої обов'язки, але й знаходити внутрішнє задоволення від своєї професії [73].

Спираючись на сучасні підходи та наукові визначення, ми пропонуємо таке робоче визначення професіонала: професіонал – особа, яка реалізує свої професійні функції, володіючи глибокими знаннями та навичками, здатними забезпечити високий рівень продуктивності. Він постійно самовдосконалюється, розвиваючи свої компетенції, які включають професійні знання та вміння, а також інші характеристики, необхідні для ефективної діяльності. Окрім того, професіонал володіє важливими особистісними якостями, такими як відповідальність, етика, здатність до саморегуляції та ефективної взаємодії з іншими, що дозволяє йому адаптуватися до змінюваних умов і відповідати соціальним, етичним та професійним стандартам.

Поняття «професіоналізм», згідно з тлумачним словником, означає «оволодіння основами та глибинами якої-небудь професії» [66, с.1177]. На думку О. Шендерук, у педагогіці поняття «професіоналізму» охоплює як когнітивний, так і особистісний, морально-етичний виміри: «філософи розглядають професіоналізм як систематичне оволодіння певною субкультурою; як наявність особистісних якостей, таких як відповідальність, творчість, допитливість, наполегливість... як концепцію “знаю, як”» [749, с.16]. У педагогічному розумінні, за І. Андрейковою, «професіоналізм – це результат оволодіння професією та досягнення високого рівня майстерності, що визначає ефективність діяльності людини в умовах професійного розвитку» [9, с.53].

Звернення до наукових праць дозволяє зробити узагальнення, щодо наявності різноманітних поглядів на поняття «професіоналізм». Один погляд полягає в тому, що професіоналізм визначається через високий рівень знань, вмінь і ефективності діяльності, що охоплює стабільну продуктивність та відповідальність за виконання професійних обов'язків. Інший погляд уточнює і розширює поняття «професіоналізму», акцентуючи увагу на

психологічних і моральних аспектах, таких як мотивація, емоційна зарядженість і здатність до саморозвитку, що дозволяє глибше розкрити механізми саморегуляції і творчої активності у професійному середовищі. Отже, поняття «професіоналізм» не є сталим, воно адаптується до специфіки професії та особливостей індивіда

У контексті розгляду поняття «професіоналізм» та на основі попередньо запропонованих характеристик професіонала, визначаємо професіоналізм як: комплекс знань, навичок і особистісних якостей, що дозволяють особі (професіоналу) ефективно виконувати професійні обов'язки на високому рівні, постійно самовдосконалюватися та адаптуватися до змінюваних умов. Професіоналізм включає в себе: технічну компетентність, високу результативність, здатність до саморегуляції; творчий підхід та відповідальність, які забезпечують стабільний професійний розвиток і ефективність діяльності за будь яких умов.

Варто зауважити, що в процесі дефінітивного аналізу понять «професія», «професіонал», «професіоналізм» привертає увагу сталість категорії «розвиток» як дефінітивного компонента, що репрезентує динамічну природу цих явищ і задає їм процесуально-еволюційну логіку в контексті професійного становлення особистості.

Водночас, на наше переконання, у процесі концептуального аналізу варто розмежувати споріднені, але не тотожні поняття, зокрема «педагогічний професіоналізм учителя» та «професіоналізм учителя». Різниця між ними є тонкою, але сутнісною, особливо в контексті педагогічної науки. Ми виходимо з того, що *професіоналізм учителя* – широке поняття, яке охоплює всі аспекти професійної компетентності та діяльності вчителя. Воно включає: фахові знання (знання предмета, методології, освітніх стандартів); педагогічні вміння (навички викладання, оцінювання, організації навчального процесу); методичну підготовку (використання освітніх технологій, адаптація методик до рівня учнів); психологічну компетентність (розуміння вікових особливостей, індивідуальних потреб учнів);

мотиваційний та етичний складники (відповідальність, любов до професії, дотримання етичних норм); комунікативні навички (взаємодія з учнями, колегами, батьками); інноваційний складник (відкритість до нових технологій, самоосвіта).

Натомість *педагогічний професіоналізм* має чіткіший акцент на особистісному, етичному та розвитковому вимірах, передбачаючи не лише володіння професійним інструментарієм, а й здатність до гуманістичної взаємодії, самоаналізу, творчого пошуку та адаптації до трансформацій освітнього середовища. Саме в цьому його сучасна наукова релевантність і практична значущість. Таким чином, педагогічний професіоналізм є складовою загального професіоналізму учителя, але акцентує увагу саме на педагогічних аспектах практичної діяльності вчителя: умінні організувати освітній процес, використовувати методики, мотивувати учнів, створювати сприятливе середовище для навчання тощо. Узагальнене уявлення про взаємозв'язки між структурними компонентами професіоналізму вчителя та його педагогічним складником подано на Рисунку 1.1



Рис.1.1. Структурна співвіднесеність понять «професіоналізм учителя» і «педагогічний професіоналізм учителя»

Як видно з рисунка 1.1., професіоналізм учителя охоплює широкий спектр компетентностей – від фахових і організаційних до управлінських. Низка з них, зокрема методична підготовка, комунікативні та психологічні навички, інноваційна складова й етична мотивація, становлять ядро педагогічного професіоналізму. Останній, у свою чергу, розкривається через здатність учителя діяти в освітньому середовищі, використовувати педагогічні технології, впроваджувати інноваційні методи та досягати професійної майстерності в гуманістично орієнтованій взаємодії з учнями. Така структура дозволяє розглядати педагогічний професіоналізм як високий рівень реалізації загального професіоналізму саме в педагогічному вимірі.

Звернення до публікацій, оприлюднених у межах визначеного хронологічного періоду дослідження, зумовлене прагненням простежити динаміку формування дефініції педагогічного професіоналізму, зокрема трансформацію його змістових акцентів упродовж початку ХХІ ст. Аналітична обробка матеріалів дослідження дозволила виявити етапність переходу від вузькоопераційного трактування до його багатовимірної, інтегративної інтерпретації. Розгляд дефініцій поняття «педагогічного професіоналізму» у хронологічному аспекті демонструє поступове збагачення змісту та розширення меж його визначення.

На початкових етапах, зокрема у 2001–2002 рр., професіоналізм розглядався як здатність виконувати професійні завдання (М. Дьяченко [167]) або володіння основами і глибинами професії (Тлумачний словник української мови [684, с.508]), що загалом характеризує функціональний підхід, орієнтований переважно на базову підготовленість до діяльності.

У науковій розвідці Л. Пуховської [542] 2002 р. поняття професіоналізм (вчителя) включає здатність працювати у різних педагогічних умовах, що свідчить про акцент на адаптивність. З 2004 р. до визначення додаються психофізіологічний та особистісний виміри, що свідчить про інтеграцію особистісного розвитку в професіоналізм. Визначення зосереджується на

змінах, які відбуваються в процесі професійної діяльності, зокрема у сфері знань, умінь і навичок, необхідних для вирішення складних завдань (Соціолого-педагогічний словник [639, с.203]). У 2005–2006 рр. поняття набуває багатогранного характеру, поєднуючи кваліфікацію, майстерність та ступінь оволодіння професійними навичками (Л. Пуховська [539]; Соціологія: словник термінів і понять [638, с.232]). Визначення починає вмістити результати праці, що підкреслює важливість продуктивності як ключового показника професіоналізму (О. Прохоров [535, с.405-409]). Отже можемо стверджувати, що у визначенні поняття «педагогічний професіоналізм» на цей час сформувався *адаптивний підхід*.

Поява у визначенні педагогічного професіоналізму акценту на взаємозв'язок знань, комунікації та самовдосконалення, як ключових складових професійного розвитку, що спостерігається у праці І. Петровської, З. Гулечко, Г. Губалюк (2009 р.) [442, с.61], свідчить про поступове формування системного підходу до розуміння цього феномена. Такий підхід ґрунтується на інтеграції структурних елементів професіоналізму, які розглядаються як взаємозалежні чинники цілісного педагогічного зростання.

З часом визначення доповнюється соціальними й діяльнісними аспектами, включаючи особистісну зрілість, здатність до самовираження, протидію професійному вигоранню та розвиток творчої індивідуальності у професії з 2010 р. (Соціально-психологічний словник [637, с.332], Н. Кропотова [272, с.49], Г. Мешко [330, с.177]). Професіоналізм починає розглядатися як інтегративна характеристика особистості, яка відповідає суспільним і професійним вимогам (В. Тюріна [695, с.84]). З 2013 р. професіоналізм розглядається як поєднання педагогічної майстерності, комунікативного мистецтва, володіння новими педагогічними технологіями та інноваційної педагогічної діяльності (Н. Постригач [460]). Тобто можемо говорити про те, що у 2010-2013 рр. набирає сили *особистісно-орієнтований підхід*, де професіоналізм тлумачиться як *інтегративна характеристика особистості*.

У 2013-2014 рр. визначення збагачуються культурним контекстом, акцентуючи увагу на креативності, інноваційності та адаптивності. Важливою стає здатність фахівця інтегрувати сучасні технології у свою діяльність, забезпечуючи її ефективність і відповідність сучасним стандартам (І. Андрейкова [8, с.145]; М. Астахова [13, с.7]; М. Гриньова [124, с.77]). З 2015 р. професіоналізм розглядається як соціально-педагогічне явище та психолого-педагогічний феномен, що включає реалізацію продуктивної практичної і психічної активності вчителя (Н. Гузій [131]). Отже впродовж 2013-2015 рр. домінує *інноваційно-культурний підхід*, який підкреслює важливість інтеграції сучасних технологій, креативності та адаптивності в умовах змінних професійних вимог.

У наукових розвідках 2017 р. посилюється *інтегративний підхід*, де професіоналізм визначається як властивість особистості, що поєднує знання, спілкування і самовдосконалення (С. Вітвицька [73]). Водночас зберігається акцент на умінні діяти професійно, співпрацювати та взаємодіяти (В. Тимошенко [672, с.284]). І вже з 2018 р. до визначення поняття «професіоналізму» як інтегративної якості, що перебуває у стані постійного розвитку, додається компетентнісний акцент. Професіоналізм подається як комплекс компетентностей, які дозволяють впливати на духовний світ учнів і забезпечують здійснення творчої професійної діяльності навіть в умовах нестабільних техногенних та економічних факторів (С. Сапожніков [575]), що дозволяє простежити прояв *компетентнісного підходу*.

Упродовж 2001–2018 рр. поняття «педагогічного професіоналізму» еволюціонувало від базової функціональної характеристики до комплексного й інтегрованого розуміння. Загалом поняття «професіоналізму» еволюціонувало через низку підходів: функціональний, адаптивний, системний, особистісно-орієнтований, інноваційно-культурний, інтегративний та компетентнісний. Воно стало багатовимірним, охоплюючи особистісні, соціальні, діяльнісні, культурні та інноваційні аспекти, що відображає його збагачення новими концептами та підходами.

Виявлена еволюція дефініцій свідчить про формування багаторівневої теоретичної основи, на якій у педагогічному дискурсі продовжують розгортатися різні інтерпретації поняття «педагогічного професіоналізму», що відображає його складність та відкритість до уточнень. Концептуальний розвиток створив підґрунтя для формування сучасного поля варіативних інтерпретацій педагогічного професіоналізму, які, попри спільні домінанти, різняться за структурою, змістовими акцентами та рівнем узагальнення. Частина дослідників зосереджується на інтегративній природі професіоналізму. Так, С. Вітвицька розглядає його як «інтегративну властивість особистості, яка сформована в результаті інтенсивної діяльності і поєднує в собі професіоналізм знань, професіоналізм спілкування і професіоналізм самоудосконалення» [72]. Інша група авторів надає перевагу структурному аналізу професіоналізму, виокремлюючи його ключові компоненти. Зокрема, С. Сапожніков наголошує на важливості комплексу компетентностей, серед яких професійно-педагогічна, соціально-громадянська, загальнокультурна, психолого-фасилітативна, підприємницька та інформаційно-цифрова [575]; М. Астахова – на педагогічній культурі, професійній майстерності, наявності педагогічних здібностей і здатності до педагогічної творчості [13]; М. Гриньова – на поєднанні компетентності, майстерності, ініціативності та моральності [125]. Водночас окремі дослідники акцентують увагу на педагогічній майстерності та інноваційності як центральних ознаках професіоналізму. Зокрема, І. Зязюн та Н. Постригач включають до його структури педагогічну майстерність, комунікативне мистецтво, володіння новітніми технологіями та інноваційною педагогічною діяльністю [191; 640]. Низка дослідників пов'язує професіоналізм із здатністю до адаптації й діяльності в умовах різноманітних педагогічних ситуацій. Так, Л. Пуховська підкреслює вміння діяти в різних педагогічних умовах [542], а В. Тимошенко – вміння мислити професійно, будувати партнерські взаємодії та реалізовувати співтворчість [672, с.284]. Особливу увагу також приділено особистісно-мотиваційним та морально-етичним

аспектам. Н. Гузій визначає професіоналізм як соціально-педагогічне та психолого-педагогічне явище, пов'язане з реалізацією зовнішньої й внутрішньої активності педагога [131], а О. Тімець – як поєднання об'єктивних (наукова підготовка) і суб'єктивних (майстерність, творчість, громадянська позиція, моральність, любов до дітей) характеристик особистості вчителя-професіонала [671, с.170].

Узагальнюючи наведені позиції, можна виокремити кілька провідних орієнтирів у сучасному розумінні педагогічного професіоналізму: інтегративний, компетентнісний, діяльнісно-особистісний, аксіологічний і інноваційно-технологічний. Незважаючи на відмінність у термінології та структурних акцентах, усі підходи відображають спільну тенденцію – розгляд педагогічного професіоналізму як багатокомпонентного, динамічного утворення, що охоплює не лише професійні знання і вміння, а й цінності, мотивацію, здатність до саморозвитку та інноваційної діяльності.

Подібні смислові домінанти спостерігаємо і в зарубіжному науковому дискурсі, де педагогічний професіоналізм трактується як багатовимірне явище, що поєднує когнітивні, етичні, соціальні та правові виміри. Англійські дослідники Л.-М. Мюллер (L.-M. Müller) та В. Кук (V. Cook) визначають педагогічний професіоналізм як взаємозв'язок цих вимірів, підкреслюючи, що когнітивна складова спирається на корпус знань і навичок, сформованих теорією [939, с.12], етична – на моральних зобов'язаннях і колективних рефлексіях [939, с.13], а соціально-правова – на рівні автономії вчителя та механізмах його відповідальності [939, с. 16]. Автори наголошують на пріоритеті внутрішнього усвідомлення вчителем своєї ролі, що виходить за межі формальних вимог зовнішньої звітності. На їхню думку, лише в умовах якісної та безперервної освіти, критичного осмислення досліджень і колегіальної співпраці викладання може розвиватися як престижна та суспільно визнана професія [939, с.16].

Окрему увагу зарубіжні дослідники приділяють взаємозумовленості професіоналізму, практичних умінь і педагогічної рефлексії. Професійна

ефективність учителя, на їхню думку, виявляється через здатність управляти класом, адаптувати методики до потреб учнів і підтримувати їхню автономію. Підкреслюється, що вчителі з високою педагогічною самооцінкою частіше застосовують «стратегії управління, які сприяють автономії учнів» та «приділяють більше уваги учням з низькою навчальною успішністю» [973, с. 151]. Педагогічний професіоналізм постає як система дій, переконань і цінностей, спрямованих на забезпечення ефективного навчання, розвиток учнівської суб'єктності та вдосконалення власної професійної культури.

Концептуальна строкатість дефініцій свідчить про складність феномена педагогічного професіоналізму та відсутність усталеної категоріальної моделі, яка б дозволила аналізувати його структурні характеристики в різних контекстах. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває поглиблене осмислення поняття педагогічного професіоналізму з урахуванням нових викликів освітнього середовища, зокрема трансформації ролі вчителя, динаміки професійних стандартів та процесів цифровізації.

Педагогічний професіоналізм учителя постає як цілісне утворення, що поєднує в собі фахову компетентність, педагогічну майстерність, особистісні якості та ціннісні орієнтації. Його формування та розвиток є безперервним процесом, який вимагає постійного самовдосконалення та адаптації до змін у суспільстві та освітньому середовищі. Узагальнюючи наведені підходи, у дослідженні пропонується таке робоче визначення: *педагогічний професіоналізм – це інтегративна та динамічна властивість особистості педагога, яка відображає високий рівень сформованості професійно значущих компетентностей, морально-етичних орієнтирів, педагогічної майстерності та інноваційного потенціалу. Він є системним феноменом, що поєднує когнітивний, діяльнісний, соціокультурний та особистісний аспекти, забезпечує здатність педагога ефективно реалізовувати освітній процес, адаптуватися до змін у середовищі та сприяти розвитку учнівства.*

У структурі педагогічного професіоналізму важливу позицію займає концепт-поле «*Майстерність*», що поєднує категорії (професійна компетентність, педагогічна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, професійна майстерність, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна майстерність), які відображають рівень фахової підготовленості, творчої реалізації та ефективності педагогічної діяльності. Аналіз сучасних джерел засвідчує багатовимірність змісту кожного з ключових понять цього концепт-поля, їхню взаємозалежність і поступову інтеграцію в науковому дискурсі.

Так, *професійна компетентність* у педагогіці визначається як результат комплексного впливу формальної освіти, самоосвіти та саморозвитку. Зокрема, Г. Богданова наголошує, що вона є «результатом цілеспрямованого впливу післядипломної педагогічної освіти, самоосвіти й розвитку педагогічного професіоналізму на рівні саморозвитку», а також залежить від «досвіду та індивідуальних здатностей людини, її прагнення до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчого ставлення до справи» [42]. Аналогічної думки дотримується В. Желанова, коли констатує, що професійна компетентність – «це характеристика фахівця, яка об'єднує його основні професійно-особистісні якості, а також готовність реалізувати їх у ситуаціях професійної діяльності» [175, с.54].

З огляду на міждисциплінарний характер сучасної педагогічної діяльності, що інтегрує предметну, психологічну, соціокультурну та інноваційну складові, професійна компетентність постає як своєрідне «операційне ядро» педагогічного професіоналізму. Її аналіз у структурному вимірі дозволяє диференціювати функціонально значущі компоненти, а також зрозуміти механізми їхньої взаємодії у виконанні професійної ролі вчителя в умовах змінного освітнього середовища.

Професійно-педагогічна компетентність представлена як характеристика особистості, що включає спеціально-педагогічну, методичну, соціально-психологічну та диференційовано-психологічну компетентності.

За М. Астаховою вона тісно пов'язана з розвитком педагогічних здібностей та спрямованістю на результат діяльності [13, с.5]. Щодо педагогічної компетентності, вона визначається через здатність діяти ефективно в різних педагогічних умовах. Л. Пуховська зазначила, що така компетентність охоплює адаптивні здібності вчителя й орієнтована на «здатність працювати у різних педагогічних умовах» [542].

Поряд з поняттям компетентності в наукових розвідках трактується й категорія професійної майстерності. Зокрема Л. Довгань наголошує, що професійна компетентність є підвалиною професійної майстерності [156, с.91]. За І. Зязюном [191] та Н. Постригач [460], вона включає «комунікативне мистецтво, володіння новими педагогічними технологіями, інноваційну педагогічну діяльність» [191, с.367]. У тлумаченні В. Тимошенка вона проявляється як «уміння вчителя мислити та діяти професійно; набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії» та як «володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним» [672, с.284].

Загалом варто підкреслити, що наукове осмислення поняття «педагогічна майстерність» з часом поступово ускладнюється, збагачуючись різними підходами та структурними моделями. У 2014 р. А. Ананьєв та Ю. Потехіна запропонували розглядати педагогічну майстерність як «високий рівень педагогічної діяльності», що базується на поєднанні особистісних якостей педагога, професійних знань і педагогічної техніки. Вони підкреслили доцільність комплексного, інтегративного підходу, який охоплює і компетентнісний, і особистісний вектори розвитку майстерності, особливо на етапі входження в професію [7, с.94]. Схожий погляд представлений у праці І. Артемьєвої та І. Гарської (2020), де педагогічна майстерність трактується як «доведена до високого ступеня досконалості навчальна та виховна вмільість, яка проявляється в особливій відшліфованості

методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність освітнього процесу» [12, с.68]. Поступово, під впливом полтавської наукової школи, зміщується акцент на трактування педагогічної майстерності як категорії, що охоплює всі аспекти педагогічного професіоналізму. В узагальненому виді виокремлюються чотири основні компоненти педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість, професійні знання, професійні здібності та педагогічна техніка.

Проте сьогодні настає час акцентувати увагу на системі компетентностей, що забезпечують ефективність діяльності педагога-майстра, і, зокрема, на його самоосвітній компетентності як запоруці особистісно-професійного розвитку та здатності успішно вирішувати все нові завдання професійної діяльності» [744. с.235]. Аналогічної думки дотримується А. Андросенко [10], коли трактує педагогічну майстерність як інтегральну характеристику професіоналізму, яка включає не лише знання, уміння й навички, а й внутрішні особистісні якості, цінності, здатність до творчості та самореалізації. Отже, педагогічна майстерність постає як феномен, що охоплює професійно-педагогічні, моральні, психологічні й технологічні аспекти професійної діяльності вчителя. Узагальнене уявлення про взаємозв'язки між основними складовими педагогічної майстерності, її внутрішніми та зовнішніми детермінантами відображено на Рисунку 1.2.



Рис. 1.2. Структурно-функціональні зв'язки складових педагогічної майстерності (полтавська наукова школа).

Як видно з рисунка, педагогічна майстерність формується на перетині професійних знань, здібностей і техніки, які взаємодіють з особистісними якостями, самоосвітньою компетентністю та системою цінностей. Саме ця багаторівнева взаємодія забезпечує високу ефективність професійної діяльності вчителя. Водночас система компетентностей, що інтегрує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтири та здатність до самореалізації, є операційним механізмом реалізації педагогічного професіоналізму в практиці навчання й виховання. Незважаючи на розбіжності в акцентах і підходах, науковці сходяться на думці, що педагогічна майстерність виступає не лише відображенням професіоналізму, а й рушієм його розвитку, забезпечуючи цілісність, ефективність та динаміку педагогічної діяльності.

Після аналізу концепт-поля «Майстерність», яке висвітлює структурні та змістові характеристики професійної діяльності педагога, логічним є перехід до розгляду наступного концепт-поля – «Розвиток», яке об'єднує поняття, що відображають динамічний процес формування та оновлення професійних характеристик педагога впродовж його фахової кар'єри. До

нього входять такі ключові категорії: професійний розвиток, професійне самовиховання, професійний саморозвиток, підвищення кваліфікації, самоосвіта. Кожна з цих категорій відображає певний аспект процесу вдосконалення професійної діяльності вчителя. У сучасних умовах, коли освітнє середовище зазнає постійних змін, вчитель має не лише володіти певним рівнем професіоналізму, але й бути готовим до безперервного професійного розвитку.

Вважаємо за необхідне наголосити, що розвиток педагогічного професіоналізму вчителів є складним і поетапним процесом, що охоплює тривалу професійну еволюцію. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень свідчить про те, що педагогічний професіоналізм не є статичною характеристикою, а формується поступово, долаючи кілька ключових етапів. У структурі професійного становлення можна виокремити три основні рівні: базову професійну підготовку, роботу вчителя-початківця та безперервний професійний розвиток.

Перший рівень, початкова професійна освіта, передбачає набуття фундаментальних знань, педагогічних компетентностей і практичних навичок у процесі навчання у вищих педагогічних закладах освіти. Другий рівень – це перші роки професійної діяльності, що є критичним періодом адаптації до реальної педагогічної практики, коли відбувається первинне закріплення здобутих знань, професійне самовизначення та становлення індивідуального стилю викладання. Найтривалішим є третій рівень, безперервний професійний розвиток, що охоплює системне вдосконалення професійних компетентностей, підвищення кваліфікації, набуття нових методичних і дидактичних навичок відповідно до сучасних викликів освіти. З огляду на це, розвиток педагогічного професіоналізму відбувається, передусім, на другому та третьому етапах професійного становлення, оскільки саме в цей період формуються стійкі професійні навички, розвивається здатність до самостійного аналізу, рефлексії та вдосконалення власної педагогічної діяльності. Враховуючи зазначене, саме ці аспекти стали

предметом нашого дослідження, оскільки вони визначають якість освітнього процесу та рівень педагогічної майстерності вчителя на сучасному етапі розвитку освіти. Рівні професійного зростання вчителя унаочнено на Рис.1.3.



Рис. 1.3. Рівні професійного зростання вчителів.

Отже, *професійний розвиток* розглядаємо як неперервний процес, що охоплює початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення, спрямоване на підвищення рівня професійної компетентності та розвиток особистісних якостей педагога. Згідно з позицією В. Хрипун, професійний розвиток педагогічних працівників – усвідомлений та цілеспрямований процес, що включає набуття професійної компетентності та розвиток важливих для професії якостей, які відповідають зовнішнім соціальним вимогам, умовам професійної діяльності, а також особистісній мотивації педагога [729]. У цьому контексті Т. Шанскова стверджує, що в усіх наявних у педагогічному дискурсі визначень «поняття «професійний розвиток педагога» наголошується на важливості спрямованості активності особистості на досягнення високих результатів професійної діяльності» [743, с.46].

У зарубіжному освітньому просторі професійний розвиток учителя розглядається як цілісний процес, що інтегрує нормативні орієнтири, науково обґрунтовані моделі та емпірично підтверджені практики. Йдеться не лише про набуття нових знань чи вдосконалення окремих умінь, а про системну трансформацію професійної діяльності відповідно до динамічних вимог шкільної практики. Так, у Декларації про професійну етику (Declaration on Professional Ethics [823]) підкреслюється значення професійної гідності, автономії та етичної відповідальності педагога як складників його сталого професійного зростання. У документах Європейської комісії (2013) [848] та ЮНЕСКО (2019) [996] фокус зміщується на формування ключових компетентностей, розвиток культури професійного навчання в закладі освіти та необхідність поєднання формального, неформального й інституційно підтриманого навчання. Звіт Міжнародного дослідження викладання і навчання (Teaching and Learning International Survey, OECD TALIS, 2018) [952] доповнює ці положення емпіричними висновками, вказуючи, що найефективніші форми професійного розвитку мають бути тривалими, інтегрованими в щоденну практику, ґрунтуватися на співпраці, зворотному зв'язку та педагогічній рефлексії.

Схожі принципи розкриваються і в аналітичних дослідженнях. Л. Десімонне (L. Desimone) трактує професійний розвиток як будь-яку цілеспрямовану активність, що сприяє підвищенню ефективності педагога у його теперішній або майбутній професійній ролі [835, с.183]. Вона зазначає, що навчання має бути соціальним процесом, що реалізується у професійних спільнотах. Ключовими характеристиками ефективного розвитку, за її висновками, є: змістова спрямованість, активне навчання, узгодженість, тривалість і колективна участь [835, с.184]. Р. Біч (R. Beach), Е. Фаврет (E. Favret) і А. Мінук (A. Minuk) визначають професійний розвиток вчителів визначається як «безперервний науковий процес для вчителів протягом їхньої кар'єри» [790, с.3]. Він охоплює як формальне, так і неформальне навчання, рефлексію та інтеграцію нових знань у педагогічну практику.

Професійний розвиток також можна розглядати як простір для професійного навчання, оскільки він надає вчителям можливості для вдосконалення їхніх навичок та розширення педагогічних підходів [790, с.3]. Згідно з позицією науковців [790], процес професійного навчання вчителів складається з кількох ключових етапів. Спочатку вчителі використовують свої попередні знання як основу для подальшого розвитку. Далі відбувається ознайомлення з новою інформацією або навичками, які поступово інтегруються у систему цінностей та переконань педагога. Важливим компонентом цього процесу є створення когнітивного дисонансу – зіткнення нових знань із попередніми поглядами, що спонукає вчителів до перегляду та адаптації своїх підходів. Р.-К. Бланк (R.-C. Blank) і Н. де лас Алас (N. de las Alas) конкретизують ці позиції, підкреслюючи, що результативний професійний розвиток повинен передбачати впровадження нових методик у практику, наставництво, моделювання ефективних зразків, рефлексію та підтримку співпраці [798]. Отже, як у стратегічних документах, так і в науково-аналітичних джерелах спостерігається спільна логіка розуміння професійного розвитку педагога – як безперервного, системно організованого процесу, що має як нормативний, так і практико-результативний складник.

На тлі сучасних підходів до професійного розвитку особливого значення набуває індивідуальний вимір професіоналізації педагога, пов'язаний із його здатністю до самоорганізації, критичної рефлексії та цілеспрямованого самовдосконалення. Якщо нормативно-наукові моделі окреслюють зовнішні умови і принципи ефективного зростання, то саморозвиток і самовиховання вчителя постають як внутрішній ресурс професійної динаміки, що забезпечує сталість і гнучкість педагогічної діяльності в умовах змін.

Проблематика професійного самовиховання посідає помітне місце в українських педагогічних дослідженнях. І. Шиманович, узагальнюючи сучасні підходи, визначає його як «свідому діяльність з метою професійно-особистісного розвитку власної індивідуальності для більш повної

самореалізації в педагогічному процесі» [753, с.259]. Під самовихованням, таким чином, мається на увазі не лише внутрішня робота над собою, а й націленість на глибшу інтеграцію особистісного потенціалу в педагогічну діяльність. Близької позиції дотримується С. Даньшева, коли підкреслює, що самовиховання – це «умисний, цілеспрямований та властивий саморозвитком особи процес», який охоплює характеристики, необхідні для виконання креативних завдань у межах обраної професійної сфери [137]. Тобто професійне самовиховання розглядається як інструмент адаптації до складних викликів педагогічної практики, з акцентом на здатність до творчої самореалізації. Розширює таке розуміння О. Прокопенко, яка акцентує на системному характері самовиховання як усвідомленої роботи над розвитком професійно значущих якостей. Зокрема, йдеться про вдосконалення емоційно-вольової сфери, комунікативної компетентності, організаційних здібностей, а також глибину психолого-педагогічної підготовки. Усе це, за її словами, має відповідати ціннісним орієнтирам гуманістичної парадигми освіти [520, с.73].

Окремого аналітичного підходу набуває поняття «самоосвіти», що часто розглядається у зв'язку з професійним самовихованням. О. Шара визначає її як «інтегративну характеристику педагога, що поєднує його ставлення до професійної діяльності, готовність до безперервного саморозвитку, уміння управляти власною пізнавальною діяльністю та впроваджувати її результати у професійне середовище» [744, с.237]. Дослідниця також підкреслює необхідність оновлення традиційних моделей самоосвіти, особливо в умовах соціальних трансформацій, невизначеності та кризових процесів. У цьому ж напрямі розмірковує Т. Шанскова, підкреслюючи важливість збереження балансу між загальними суспільними орієнтирами й індивідуальною освітньою траєкторією, а також глибокого розуміння цінності дитини як осердя педагогічної взаємодії [743, с.46]. Наведені підходи актуалізують потребу в переосмисленні самоосвіти як простору становлення педагогічного професіоналізму – багатовимірною

феномена, що формується на перетині особистісних намірів і професійних викликів.

Професійне самовиховання та самоосвіта, як внутрішні механізми розвитку вчителя, тісно взаємодіють із зовнішніми формами підтримки, насамперед – системою підвищення кваліфікації. Саме вона створює інституційну основу для оновлення знань, розширення професійного досвіду та адаптації педагогів до трансформаційних змін в освіті. Сьогодні підвищення кваліфікації трактується не як епізодична формальність, а як невід’ємний компонент неперервного професійного розвитку, що має відповідати запитам педагогів і потребам учнівського середовища.

У нормативному полі України підвищення кваліфікації педагогічних працівників набуло чітко визначеного статусу як обов’язкового елементу неперервної освіти. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 р., воно розглядається як «процес набуття та/або вдосконалення професійних і ключових компетентностей, що проводиться відповідно до запитів педагогічного працівника, цілей і завдань діяльності закладу освіти» [148]. Згідно з положеннями Професійного стандарту вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти, затвердженого наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. № 2736 [519], участь у програмах підвищення кваліфікації є одним із ключових видів професійної діяльності вчителя. У документі підкреслено потребу в оволодінні сучасними методиками, цифровими технологіями та інструментами взаємодії й самоаналізу.

У сучасних дослідженнях вітчизняні науковці акцентують на необхідності зміни акцентів у системі підвищення кваліфікації – від інформативного до діяльнісного, від формального до персоналізованого підходу. За спостереженнями Л. Гапон [102], В. Могілевської [344], В. Сидоренко [599], Я. Сухенко [652], Н. Ясінської [771] тощо, ефективність таких програм значно зростає, якщо вони відповідають індивідуальній

освітній траєкторії педагога, мають практичну спрямованість, включають рефлексивні завдання та елементи професійного діалогу. Крім того, в умовах цифрової трансформації освіти в Україні поширюється модель «вибору» суб'єкта підвищення кваліфікації, яка передбачає участь у програмах різних провайдерів, включно з приватними, громадськими та університетськими структурами, що зареєстровані в Реєстрі суб'єктів підвищення кваліфікації [390]. Підвищення кваліфікації в українському освітньому просторі дедалі більше набуває ознак відкритої, гнучкої та орієнтованої на вчителя системи, що здатна не лише підтримувати, а й стимулювати професійне зростання педагога відповідно до вимог часу. Зміщення акценту від статичних характеристик професіоналізму вчителя до динаміки його професійного розвитку та вдосконалення створює можливість повніше охарактеризувати шлях становлення педагога як фахівця, здатного до самореалізації та адаптації в сучасному освітньому просторі.

Загалом поняття, що складають концепт-поле «Розвиток», відображають не лише етапи становлення фахівця, а й механізми внутрішнього оновлення, що ґрунтуються на рефлексії, суб'єктності, професійній відповідальності та здатності до адаптації. Вони безпосередньо впливають на формування педагогічного професіоналізму як динамічного процесу, що не завершується на етапі підготовки, а триває впродовж усього професійного життя педагога.

Аналіз ключових понять у межах трьох концепт-полів («Професіоналізм», «Майстерність» та «Розвиток») дозволив встановити багаторівневу структуру педагогічного професіоналізму як цілісного і водночас динамічного феномена.

Педагогічний професіоналізм вчителя постає як системна інтеграція професіоналізму, фахової компетентності, педагогічної майстерності й розвитку, що охоплює не лише знання і вміння, а й глибокі внутрішні настанови, цінності, готовність до постійної рефлексії та служіння людині й

суспільству через освіту. Саме така комплексність і визначає його як ключову категорію сучасної педагогічної науки.

Відповідно до систематизованого комплексу тлумачень низки взаємопов'язаних понять, згрупованих у межах трьох концептуальних полів, можемо констатувати еволюцію наукових уявлень про рушійні сили розвитку педагогічного професіоналізму вчителя. Нам імпонує позиція Н. Гузій, яка підкреслює саме двохаспектність поняття – як феномен/явище та властивості, тобто по-суті окреслюючи зовнішні та внутрішні чинники «професіоналізму вчителя». Отже, професіоналізм розглядається нею з одного боку як соціально обумовлена система загальнопрофесійних і спеціально-предметних вимог, що відбивають норми та цінності культури професійно-педагогічного середовища, а з іншого – як індивідуальна проекція еталонів і норм педагогічної культури суспільства, що є складним динамічним багатоступеневим інтегрованим утворенням. Така семантична рамка уявлень створює підґрунтя для подальшого виявлення основних детермінантів, що зумовлюють динаміку професійного зростання педагога в умовах сучасної освітньої трансформації [131].

Суспільний запит на вчителя нової генерації виступає провідним чинником, що детермінує та активізує процес розвитку педагогічного професіоналізму. Запит не є абстрактним – він формалізується у системі нормативних документів, стратегій і стандартів, які мають ґрунтуватися як на наявних, так і на прогнозованих ресурсах. Забезпечення реалізації такого запиту, відповідно, покладається на ті інституційні, економічні, кадрові та інтелектуальні ресурси, якими володіє суспільство і які воно здатне запропонувати вчителю. Разом із тим, запит на нового вчителя є похідним від ширших соціальних процесів, що охоплюють трансформації у технологічному, культурному й освітньому середовищах. Йдеться про зміну очікувань до змісту та якості освіти, переосмислення ролі вчителя, появу нових викликів у професійній діяльності. Саме ці чинники визначають

напрям змін, які охоплюють професійну сферу педагога, і розширюють межі традиційного уявлення про його функції.

Зміни у тлумаченні поняття педагогічного професіоналізму є свідченням глибоких трансформацій, які відбувалися впродовж останніх десятиліть. Вони безпосередньо пов'язані з глобалізаційними процесами, стрімким розвитком цифрових технологій, інтенсифікацією інновацій та утвердженням особистісно-орієнтованого підходу в освіті. У підсумку, уявлення про професіоналізм педагога трансформувалося: від вузько функціонального – до інтегративного, складного, багаторівневого феномена, що охоплює не лише знання та уміння, а й соціальні, культурні, етичні й комунікативні виміри.

У цьому багатогранному полі педагогічний професіоналізм постає як специфічна складова загального професіоналізму вчителя, з акцентом саме на педагогічному вимірі його практичної діяльності. Йдеться передусім про здатність організовувати ефективний освітній процес, оперувати сучасними методиками, формувати мотивацію до навчання, створювати безпечне й сприятливе середовище для розвитку учнів. Проте розвиток таких якостей не відбувається ізольовано – він є результатом складної взаємодії особистісного потенціалу вчителя та соціально-професійного середовища, у якому здійснюється його професійна діяльність. З одного боку, учитель виступає активним суб'єктом власного професійного зростання: він осмислює потребу в оновленні знань, ініціює самонавчання, рефлексує власний досвід, шукає шляхи удосконалення. Саме внутрішня мотивація, готовність до змін і здатність до саморозвитку формують внутрішнє ядро педагогічного професіоналізму. З іншого боку, процес професійного становлення педагога тісно пов'язаний із тим середовищем, яке його підтримує, стимулює чи, навпаки, обмежує. Йдеться про інституційну підтримку з боку адміністрації закладу освіти, можливості для підвищення кваліфікації, участь у професійних спільнотах, наявність наставництва, позитивну педагогічну культуру в колективі. Не менш важливою є і нормативно-організаційна

рамка, у межах якої функціонує вчитель, вона задає орієнтири, забезпечує ресурси й легітимує професійні зусилля. Розвиток педагогічного професіоналізму є результатом постійної взаємодії «внутрішнього середовища» вчителя – його переконань, цінностей, рефлексії – з «зовнішнім полем» професійної підтримки, нормативного забезпечення та інституційної культури. Лише в умовах гармонійного поєднання цих чинників можливе цілісне й динамічне професійне зростання сучасного педагога.

Педагогічний професіоналізм постає не лише як інтегрована характеристика особистості вчителя, а й як феномен, що формується у взаємодії з соціокультурним середовищем, нормативними орієнтирами, технологічними умовами й освітніми трансформаціями. Подальший розгляд цієї проблеми передбачає її теоретичне осмислення у межах сучасного наукового дискурсу, визначення змістових меж поняття та обґрунтування методологічного підходу до дослідження процесу розвитку педагогічного професіоналізму. Окреслене дозволяє виявити внутрішню логіку змін, простежити історичну динаміку і наукові витоки ключових ідей, а також визначити концептуальні орієнтири для аналізу детермінант професійного зростання вчителя в умовах сучасної освіти.

Висновки до першого розділу

У розділі здійснено описово-аналітичний огляд проблеми розвитку професіоналізму вчителів в Україні на початку XXI ст. в контексті сучасного науково-педагогічного дискурсу. Обґрунтовано, що актуальність порушеної проблеми зумовлена необхідністю реагування на трансформаційні процеси в суспільстві, зокрема зростаючим запитом на формування висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних забезпечувати якісну освіту відповідно до оновлених стандартів. Запит на оновлення ролі вчителя відображено як у національному нормативно-правовому полі, так і в межах теоретико-практичного переосмислення професійної діяльності в умовах глобалізації, цифровізації та змін освітніх парадигм. У цьому контексті

український досвід розвитку педагогічного професіоналізму розглядається у взаємозв'язку з міжнародними тенденціями, що висвітлюють нові вимоги до професійної діяльності педагога як агента змін у світі освіти.

Підвищення вимог до професійної діяльності педагогів постає як відповідь на сучасні виклики в освіті. Вони зумовлюють необхідність оновлення підходів до підготовки вчителів, а також адекватного нормативного реагування. Водночас ефективність таких ініціатив багато в чому залежить від рівня їх реалізації, готовності педагогічної спільноти до змін і забезпечення належних умов для їхнього професійного розвитку. У цьому контексті важливо враховувати, що традиційна концепція фіксованого знання, актуального упродовж тривалого періоду, поступається місцем підходу, орієнтованому на безперервне оновлення та адаптацію професійних умінь. Динаміка соціальних і технологічних трансформацій зумовлює потребу в новому баченні педагогічного професіоналізму, що охоплює не лише сукупність фахових компетентностей, а й здатність до гнучкої реакції на виклики часу, саморозвитку та впровадження інноваційних практик.

З огляду на зазначені трансформації у вимогах до професійної діяльності педагога та зміну уявлень про сутність професіоналізму, постає потреба у комплексному переосмисленні цього феномена, спираючись на науково обґрунтовану, історично й концептуально репрезентативну джерельну базу. Саме аналіз джерел, які відображають різні аспекти і рівні осмислення проблеми, дає змогу простежити еволюцію підходів до визначення педагогічного професіоналізму.

Джерельну базу дослідження становлять нормативні, наукові, аналітичні, методичні та цифрові джерела, що відображають багатоаспектність проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів. У процесі опрацювання здійснено систематизацію матеріалів за п'ятьма змістовими групами:

- *нормативно-правові документи*, які визначають правові засади професійного зростання вчителя в національній системі освіти;

- *науково-інтерпретаційні джерела* (монографії, статті, дисертації), у яких представлено теоретичні підходи до розуміння професіоналізму педагога;
- *інформаційно-аналітичні та статистичні матеріали*, що дозволяють оцінити реальні зміни у професійній діяльності педагогів;
- *методичні джерела*, спрямовані на розвиток професійної майстерності та практичної компетентності вчителя;
- *електронні ресурси*, які акумулюють актуальну інформацію щодо організації та підтримки професійного розвитку педагогів в Україні та за її межами.

Такий структурний підхід до аналізу джерел дозволив забезпечити аналітичну глибину, історичну послідовність і теоретичну цілісність дослідження, а також виявити основні тенденції у формуванні уявлень про педагогічний професіоналізм як складне соціально-педагогічне явище.

Систематизація та узагальнення наукових джерел дозволили констатувати, що як в українському, так і в зарубіжному освітньому просторі педагогічний професіоналізм розглядається як динамічне багаторівневе утворення, що охоплює не лише фахові знання та вміння, а й ціннісні орієнтири, педагогічну рефлексію, здатність до інноваційної діяльності та професійного саморозвитку. У працях вітчизняних дослідників простежується акцент на культурно-історичних, аксіологічних і структурно-функціональних вимірах педагогічного професіоналізму, а також на специфіці його формування в контексті реформування української освіти. Зарубіжні науковці здебільшого фокусуються на інституційних моделях підтримки професійного зростання, технологічних викликах Освіти 4.0 і 5.0, а також на механізмах забезпечення ефективного підвищення кваліфікації в умовах безперервного навчання. У цілому, обидві наукові традиції – українська й міжнародна – засвідчують прагнення до переосмислення ролі педагога у суспільстві знань, однак демонструють різний ступінь системності

у висвітленні зазначеної проблематики, що створює підґрунтя для подальшого осмислення й теоретичного узагальнення.

У межах розділу також здійснено термінологічний аналіз базових понять дослідження, що уніфікувало й конкретизувало зміст педагогічного професіоналізму вчителя як категорії наукового пізнання та об'єкта освітньої практики. Виявлено семантичні розбіжності й смислові зміщення, які виникають при вживанні суміжних термінів, зокрема «професіоналізм учителя» та «педагогічний професіоналізм», що дало змогу окреслити дослідницьке поле більш чітко.

Сформований поняттєвий апарат виступає концептуальним підґрунтям для подальшого теоретико-методологічного осмислення проблеми та обґрунтування логіки структурної побудови дослідження. У межах розділу було розкрито основні підходи до розуміння професіоналізму вчителя, що дозволило уточнити його зміст та значення в умовах трансформаційних змін в освіті. Проведений системний і логіко-структурний аналіз наукових джерел дозволив виокремити три концепт-поля, що утворюють цілісну структуру дослідницького розуміння педагогічного професіоналізму вчителя. Узагальнюючи результати їх аналізу, можна дійти висновку, що педагогічний професіоналізм має багатовимірну природу та формується на перетині трьох взаємопов'язаних смислових блоків. Перше концепт-поле – «Професіоналізм» – розкриває його як ціннісно-світоглядний феномен, пов'язаний із внутрішньою позицією педагога, його етичним самоуправлінням і відповідальністю. Друге – «Майстерність» – репрезентує діяльнісний вимір професіоналізму, що базується на інтеграції знань, умінь, методичної гнучкості та інноваційності. Третє концепт-поле – «Розвиток» – увиразнює динамічний аспект феномена, наголошуючи на значенні рефлексії, неперервного навчання та самоосвіти. Саме таке триєдине структурування дозволяє глибше осмислити сутність педагогічного професіоналізму та слугує основою для подальших теоретико-методологічних узагальнень. Відповідно, педагогічний професіоналізм

вчителя постає як системна єдність професіоналізму, майстерності й розвитку, що охоплює не лише знання і вміння, а й глибокі особистісні засади, готовність до морального лідерства, фахового вдосконалення й активної участі у трансформації освітнього простору. Такий підхід дозволяє розглядати педагогічний професіоналізм не як статичну характеристику, а як цілісний і водночас відкритий до змін процес професійного становлення. У міжнародному контексті професійний розвиток учителя розглядається як багатоаспектний, безперервний і цілеспрямований процес, що має ключове значення для якості освіти та результативності педагогічної діяльності. Він виходить за межі традиційного підвищення кваліфікації та охоплює етичну відповідальність, професійну автономію, педагогічну рефлексію, командну взаємодію та готовність до змін.

Формування запиту на вчителя нової генерації є не лише реакцією на актуальні суспільні потреби, а й відображенням динаміки змін у глобальному освітньому просторі. Осмислення цих процесів потребує комплексного підходу, що враховує як нормативно-правові механізми, так і стратегічні напрями розвитку професії в умовах сучасних викликів. Саме у цьому контексті розширюється уявлення про педагогічний професіоналізм учителя, що перестає бути суто технократичним і набуває багатовимірного змісту. Здійснений у розділі аналіз дав змогу обґрунтувати актуальність дослідження, розкрити основні наукові підходи до розуміння професіоналізму вчителя в сучасному педагогічному дискурсі, систематизувати джерельну базу та уточнити поняттєво-категоріальний апарат. У результаті було окреслено ключові концептуальні орієнтири, що дозволили структурувати подальші етапи дослідження та забезпечити цілісність теоретико-методологічної побудови наукової роботи.

Матеріали розділу оприлюднено у публікаціях автора: 160; 161; 355; 368; 373.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬО-НАУКОВІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

У розділі представлено концептуальну основу дослідження педагогічного професіоналізму вчителів у вимірах освітньо-наукової ретроспективи, що уможливило цілісне й багатовимірне осмислення означеного феномена крізь призму трансформації освітніх парадигм та інтерпретацій академічного дискурсу. Обґрунтовано методологічне підґрунтя вивчення педагогічного професіоналізму вчителя як складного соціально-педагогічного явища, проаналізовано провідні теоретичні засади, що сформувалися у вітчизняному й зарубіжному освітньому просторі на тлі трансформацій освітніх парадигм і соціокультурних змін початку ХХІ ст. Сформульовано авторську концепцію розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, яка ґрунтується на інтеграції визначальних детермінант, структурно-змістових компонентів та потенційних траєкторій професійної самореалізації педагога в умовах індустріальних трансформацій.

2.1. Методологічне підґрунтя осмислення педагогічного професіоналізму вчителів

Потреба в системному осмисленні феномена розвитку педагогічного професіоналізму вчителів обумовила вибір методології, здатної забезпечити цілісність і внутрішню логічну узгодженість дослідницького процесу. Вона мала створити підґрунтя для побудови змістовної структури дослідження, що відповідала б рівню сучасної педагогічної науки та враховувала багатовимірність і складність об'єкта вивчення. Методологічна рамка, у межах якої здійснювалося дослідження, була покликана окреслити предметне поле, забезпечити глибину аналітичного підходу, коректність інтерпретації отриманих результатів та обґрунтованість зроблених на їх основі висновків.

Варто зазначити, що сучасне педагогічне знання характеризується множинністю поглядів на сутність і структуру методології. Зокрема, у філософському аспекті методологія визначається як «сукупність підходів, способів, методів прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети» [713, с.374], що співвідноситься з тлумаченням, поданим у «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка, де методологія – це «сукупність прийомів дослідження», «вчення про методи пізнання і перетворення дійсності» [113, с.207]. У структурі методології наукового дослідження вчені (О. Дубасенюк [163, с.41], Т. Завгородня та І. Стражнікова [180, с.14], Є. Хриков [728, с.182] тощо) традиційно виокремлюють кілька взаємопов'язаних рівнів: *філософський*, що окреслює світоглядні основи пізнання; рівень *загальнонаукової методології*, який формулює універсальні принципи наукового дослідження; *конкретнонауковий рівень*, що враховує специфіку певної галузі знань; а також *методичний (технологічний) рівень*, який охоплює сукупність прийомів, методик і дослідницьких технік, застосовуваних на емпіричному та теоретичному етапах вивчення явища.

Специфіка дослідження педагогічного професіоналізму вчителів, особливо в умовах його взаємозв'язку з динамікою освітніх змін, потребує гнучкої й відкритої методологічної конструкції. Так, як наголошував академік І. Зязюн, «методологія педагогіки не є застиглою схемою, а розгортається відповідно до нових смислів, які продукує сучасна освіта» [193, с.42]. Таке бачення дозволяє враховувати зміну освітніх орієнтирів, варіативність професійних ролей учителя та зростання значущості рефлексивно-ціннісних механізмів у його професійному розвитку. Тому, методологія дослідження постає як відкрита система, здатна інтегрувати різнорівневі підходи, адаптуватися до складності дослідницького об'єкта та забезпечити об'єктивність наукового аналізу в умовах багатофакторності педагогічної реальності.

Складність структури феномена педагогічного професіоналізму, його багатошаровість та зв'язок із соціокультурними трансформаціями сучасної освіти обумовлюють необхідність побудови обґрунтованої методологічної моделі дослідження, що відповідає логіці наукового аналізу та дослідницьким орієнтирам, які сформувалися в сучасній українській педагогіці. Аналіз дисертаційних праць, виконаних упродовж останнього десятиліття в межах спеціальностей, дотичних до проблеми професіоналізму вчителя (011 – Освітні, педагогічні науки; 015 – Професійна освіта; 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти), засвідчує наявність декількох підходів до побудови методологічного каркасу дослідження.

У низці сучасних дисертаційних праць (І. Жорова [177], І. Колеснікова [237], О. Рома [552], І. Силадій [603], Т. Сорочан [633], О. Шендерук [749] тощо) чітко простежується орієнтація на класичну чотирирівневу структуру методології, що включає філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний рівні. Дослідники розгорнуто представляють застосовані методологічні підходи (системний, аксіологічний, культурологічний, герменевтичний, проблемний тощо), описують сукупність методів, що використовуються для розв'язання наукової проблеми. Обраний підхід сприяє формуванню внутрішньо узгодженої логіко-змістової структури дослідження, підвищує його валідність і підтверджує наукову цілісність аналітичних висновків. Водночас у дослідженнях Л. Дзигаленко [152], Т. Матвійчук [319], Н. Теличко [667], Т. Федірчик [703], Г. Федюк [707], О. Ходацької [722], О. Худенко [730], Р. Цокура [733] тощо, переважає змістово-аналітична побудова методологічного блоку. У таких роботах методологічні орієнтири інтегруються в межах окремих структурних частин дослідження, що дозволяє поєднати теоретичний і прикладний аналіз предмета з урахуванням специфіки емпіричного матеріалу та актуальних педагогічних тенденцій.

Опрацювання дисертаційних праць, дотичних до теми дослідження, доводить тяжіння сучасної педагогіки як науки до гнучкої, контекстуально адаптивної методологічної моделі. Обрана логіка аналізу, на нашу думку, забезпечує як описову, так і інтерпретаційну роботу з категоріальним апаратом, сприяє виявленню внутрішніх зв'язків між поняттями, процесами, детермінантами професійного розвитку вчителя. Методологія у світлі викладеного постає як інструмент розкриття смислів, що продукуються самою практикою вчителювання в умовах освітніх змін.

З огляду на проблему дослідження особливої уваги заслуговують наукові напрацювання О. Акімової [6], Л. Ваховського [62], Н. Гоголь [108], Е. Панасенко [430], О. Сухомлинської [655], В. Таможської [659], що артикулюють особливості формування методологічної основи саме історико-педагогічного дослідження. Водночас суттєвим для нашого аналізу було звернення до праць, у яких учені репрезентують логіку дослідження педагогічної проблеми через побудову відповідних моделей, що дозволяє виявити структурно-змістовні й процедурні аспекти наукового пошуку.

У науково-педагогічному дискурсі (Н. Волкова, І. Зайченко, Ю. Сурмін, В. Ягупов та ін.) сформувалися різні підходи до структурування етапів педагогічного дослідження, що відображають методологічну варіативність. Найчастіше використовують чотириетапну модель: емпіричний, гіпотетичний, експериментально-теоретичний і прогностичний рівні, що відповідає класичній лінійно-поступальній логіці. Також поширені трифазні схеми - від постановки проблеми до її реалізації, або розгорнуті моделі (до восьми етапів), із фокусом на експериментальну перевірку та оцінку впровадження. У системно-структурному підході дослідження будується як управлінський або проєктний цикл: програмування, інформування, аналітика, реалізація. Суттєве підґрунтя для систематизації практик моделювання в педагогічній науці створює праця О. Єжової [173], де моделювання розглядається як універсальний інструмент педагогічного пізнання з чіткою класифікацією форм, функцій і способів його реалізації.

У своєму дослідженні ми спираємося на позиції тих науковців (В. Ващенко [63], О. Заболотна [179], О. Першукова [437], Н. Приходькіна [464], Г. Щука [761]), які вважають, що модель, за своєю суттю, не є простою схемою чи візуалізацією – вона постає як когнітивно-методологічна конструкція, що виконує функцію інтелектуального посередника між емпіричними фактами та їхньою концептуалізацією. Завдяки цьому моделювання забезпечує узгодженість між різними рівнями аналізу: від джерелознавчої роботи й опису фактів – до інтерпретаційних та узагальнювальних рівнів. У такий спосіб структуризується пізнавальний простір дослідження, визначаються смислові акценти та фіксуються межі інтерпретації. Особливістю моделювання є також його здатність виявляти системні зв'язки між компонентами досліджуваного явища.

Модель дозволяє представити цю багаторівневу взаємодію у вигляді цілісної структури, що забезпечує логіку аналізу, дає змогу уникнути фрагментарності й формалізує складне педагогічне минуле як об'єкт наукового пізнання. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки моделювання дедалі частіше розглядається як методологічний міст між історією і сучасністю, між реконструкцією та прогнозуванням. У контексті історико-педагогічного дослідження це означає не лише фіксацію минулого, а й створення інструменту його осмислення в актуальному світоглядному, ціннісному та професійному вимірах. О. Сухомлинська [653], розмірковуючи над природою моделювання в гуманітарному пізнанні, вказує на наявність різних типів наукових моделей, що застосовуються в історичних дослідженнях і цілком релевантні для історико-педагогічного аналізу. Йдеться про реконструктивні (зосереджені на теоретичному опрацюванні ідей, понять, педагогічних систем і відповідають рівню методологічної концептуалізації історії педагогіки у межах певного парадигмального підходу) та імітаційні (дають змогу апробувати й перевіряти дослідницькі гіпотези шляхом експериментального відтворення певних педагогічних реалій) моделі.

У межах історико-педагогічного дослідження це відкриває можливості не лише для умовної реконструкції, а й для експериментального осмислення освітніх практик минулого в термінах сучасної дидактики, педагогіки чи освітнього прогнозування. Такий підхід дозволяє моделювати освітні ситуації з потенціалом до їхнього актуального переосмислення.

Комплексне бачення моделювання як засобу наукового пізнання в педагогіці запропонувала О. Єжова [173], яка представила системну класифікацію педагогічних моделей, охоплюючи як навчальні, так і дослідницькі типи. У контексті історико-педагогічного дослідження ключове значення мають саме моделі з дослідницькою спрямованістю, що репрезентують логіку наукового пошуку – від формулювання проблеми до інтерпретації результатів. Виокремлюють три функціональні типи моделей: структурно-процесуальні (відображають етапність дослідження), концептуально-змістовні (визначають змістові опори й методологічні орієнтири), та аналітико-інтерпретаційні (інтегрують емпіричні дані, джерела й висновки в узагальнену аргументацію). Їх застосування забезпечує системність, методологічну узгодженість і попереджає фрагментарність у трактуванні педагогічних явищ.

Варто також звернути увагу на модель побудови дослідження, запропоновану О. Першуковою [437], яка розглядає моделювання як послідовний, поетапний процес, що охоплює аналітичний, інтерпретаційний та прогностичний рівні. У запропонованій конструкції моделювання виконує методологічно-інтегративну функцію: аналітичний рівень відповідає за окреслення дослідницької проблеми, визначення об'єкта, предмета, методів і критеріїв; інтерпретаційний – за зіставлення, узагальнення та осмислення матеріалу; прогностичний – за визначення можливостей трансляції отриманих результатів у практичний або концептуальний простір. Вважаємо, така модель може бути адаптована до історико-педагогічних педагогічних досліджень, оскільки поєднує концептуальну чіткість із гнучкістю методологічного застосування. У своєму дослідженні ми спиралися на модульний підхід,

запропонований С. Першуковою та Н. Приходькіною, модифікувавши його відповідно до логіки й потреб нашої роботи.

ПРИНЦИПИ аргументованість, верифікованість, взаємозв'язок теорії й практики, всебічність, детермінізму, доказовість, єдність історичного й логічного, єдність зовнішніх впливів та внутрішніх умов, єдність теорії та практики, історизм, наступність, науковість, науковий плюралізм, об'єктивність, послідовність, системність, цілісність	
ПІДХОДИ аксіологічний, акмеологічний, адміністративно-регуляторний, герменевтичний, глобалізаційно-адаптивний, демографічно-ресурсний, дидактично-методологічний, економіко-управлінський, етнопедагогічний, етико-моральний, історико-педагогічний, історико-порівняльний, інноваційний, комунікаційно-інтерактивний, компетентнісний, критико-аналітичний, критичний, кроскультурний, культурологічний, культурно-адаптивний, міждисциплінарний, модульний, парадигмальний, політико-стратегічний, порівняльно-педагогічний, професійно-практичний, проблемний, прогностичний, психолого-педагогічний, рефлексивний, реформувальний, системний, системно-хронологічний, соціокультурний, технологічно-інтегративний.	
1 етап	Теоретико-методологічний рівень: теоретичне осмислення проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів; визначення наукового апарату дослідження; обґрунтування концептуальних засад, розробка програми та методики вивчення феномену професіоналізму; формування джерельної бази з проблем педагогічної майстерності; уточнення поняттєво-термінологічного апарату; первинне узагальнення історико-педагогічних, нормативних та концептуальних матеріалів.
	- аналіз та синтез, індукція та дедукція, конкретизація, класифікація, узагальнення, інтерпретація; логічно-структурний, описово-аналітичний, пошуково-бібліографічний, системно-структурний, теоретичне узагальнення наукової літератури, термінологічний аналіз.
2 етап	Системно-аналітичний рівень: вивчення джерельної бази та систематизація фактологічного матеріалу з проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів; обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження; здійснення ретроспективного та порівняльно-зіставного аналізу етапів формування професіоналізму вчителів в українському та міжнародному контекстах; розробка періодизації розвитку педагогічного професіоналізму відповідно до хронологічних меж дослідження.
	- абстрагування, аналіз та синтез, візуально-графічні, періодизації, порівняльно-зіставний, порівняння та зіставлення, проблемно-пошуковий, ретроспективний аналіз, систематизація та узагальнення, теоретичного моделювання, хронологічно-системний, вивчення нормативно-правової та програмно-методичної документації.
3 етап	Узагальнювально-прогностичний рівень: узагальнення результатів теоретичних і емпіричних пошуків; окреслення тенденцій розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні на межі ХХ–ХХІ століть; виявлення специфіки трансформації професійних стандартів у контексті промислових революцій; розробка рекомендацій щодо вдосконалення професійного розвитку вчителів з урахуванням міжнародного досвіду та національних особливостей; прогнозування перспектив професіоналізації педагогічної діяльності в умовах глобалізаційних змін; впровадження результатів дослідження в освітню практику; підготовка наукового рукопису.
	- аналіз та синтез, візуально-графічні, інтерпретація, концептуально-теоретичний, наукової екстраполяції, прогностичний, систематизація та узагальнення, анкетне опитування, методи обробки результатів опитування, методи математичної статистики.

Рис. 2.1. Структурно-процесуальна модель дослідження.

Методологічні принципи, підходи та методи, інтегровані в структурно-концептуальну модель дослідження з урахуванням його етапності, потребують докладного пояснення з метою виявлення їхнього змістового навантаження та функціональної ролі.

Передусім варто наголосити, що визначення методологічної основи дослідження зумовило потребу в чіткому окресленні методологічних принципів, які виступили не лише концептуальним підґрунтям логіки наукового пошуку, а й засадничими орієнтирами для добору відповідних підходів, способів пізнання та інтерпретації педагогічних явищ у їх історичній динаміці. У цьому контексті особливої уваги набуває усвідомлення того, що саме ці принципи репрезентують перший, філософський рівень методології дослідження, оскільки формують світоглядну платформу наукового пізнання, забезпечуючи ідейну цілісність, ціннісну визначеність і методологічну узгодженість усього подальшого дослідницького процесу. У межах філософського рівня методології дослідження виокремлюються принципи, дотримання яких забезпечує цілісність, наукову обґрунтованість та внутрішню логіку дослідницького процесу. До кола таких принципів належать: аргументованість, верифікованість, взаємозв'язок теорії й практики, всебічність, детермінізму, доказовість, єдність історичного й логічного, єдність зовнішніх впливів та внутрішніх умов, єдність теорії та практики, історизм, наступність, науковість, науковий плюралізм, об'єктивність, послідовність, системність та цілісність. Сукупність зазначених принципів забезпечує глибину, достовірність і наукову обґрунтованість історико-педагогічного дослідження, сприяючи формуванню виваженого й доказового знання про педагогічне минуле.

Аналіз розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні початку ХХІ ст. засвідчує, що зазначені принципи набувають особливого змістового наповнення й відображають філософський рівень методології дослідження.

Одним із провідних виступає *принцип аргументації*. Він передбачає опору на логічно вибудовані доведення, що спираються на достовірні джерела та перевірені факти. У межах нашого дослідження він виявляється через необхідність переконливої інтерпретації тенденцій і змін, що відбувалися у вітчизняній системі педагогічної післядипломної освіти в означений період. *Верифікованість* гарантує можливість перевірки та відтворюваності отриманих результатів, що особливо важливо в особливо важливо в історико-педагогічному аналізі, який, як наголошує Н. Гузій [128], повинен спиратися на чітку логіку дослідження та перевірювані джерела.

У межах даної теми істотного значення набуває і *взаємозв'язок теорії й практики*. Педагогічний професіоналізм учителя – поняття, тісно пов'язане не лише з академічним знанням, а й з його реалізацією у професійній діяльності. Важливість цього принципу у вивченні педагогічного професіоналізму вчителя підтверджує і О. Сухомлинська [654], підкреслюючи роль практикоорієнтованого підходу в гуманітарному осмисленні педагогічної діяльності. Теоретичні положення мають бути співвіднесені з практикою викладання, педагогічною взаємодією, моделями підготовки та підвищення кваліфікації, які були характерними для досліджуваного історичного періоду.

Всебічність вимагає комплексного бачення педагогічного явища – у соціальному, нормативному, філософському та освітньому вимірах. У такому підході ґрунт для системного аналізу, за словами Л. Березівської [26], закладено в історико-педагогічній традиції, яка дозволяє бачити явище у взаємозв'язку багатьох факторів. У нашому дослідженні це означає врахування різних чинників (політичних, соціальних, культурних, нормативних), які впливали на трансформацію уявлень про педагогічний професіоналізм та його реалізацію в освітньому просторі України.

Ідеї змін і суперечностей між різними етапами освітньої політики та трансформацій у структурі вчительської професії, притаманні певному періоду/етапу, логічно вимагають застосування *принципу діалектичності*. Він дозволяє розглядати розвиток педагогічного професіоналізму вчителів не як лінійний процес, а як складну динамічну систему, що перебуває в постійному русі та взаємодії із зовнішніми умовами.

Ще один концептуально важливий орієнтир – *принцип доказовості*, який передбачає спирання на системно перевірену фактичну базу. Саме така позиція, як зазначає О. Адаменко [4], забезпечує наукову достовірність історико-педагогічних досліджень. У межах нашого дослідження він реалізується через посилення на законодавчі документи, програмні матеріали, публікації фахівців, які відображають конкретні підходи до формування вчительської професійності в межах визначеного хронологічного періоду.

Єдність історичного й логічного забезпечує не лише хронологічне розміщення фактів, а й виявлення внутрішніх зв'язків і закономірностей між ними, що дозволяє поєднувати опис змін у системі післядипломної підготовки вчителів із виявленням причинно-наслідкових зв'язків, концептуальних переходів, ціннісних трансформацій. *Історизм* дає змогу зануритися у контекст епохи, врахувати суспільні, економічні й політичні умови, в яких формувалися уявлення про професіоналізм вчителя. Завдяки цьому стає можливим осмислення освітніх процесів не ізольовано, а в ширшому соціокультурному контексті. Гарантією наукової неупередженості є принцип *об'єктивності*. У нашому дослідженні він вимагає зваженого ставлення до оцінювання минулого педагогічного досвіду, уникнення політизованих оцінок та переоцінювання окремих персоналій чи моделей.

Послідовність реалізується у чіткій структурі дослідження, логіці переходу від аналізу понять і джерел до концептуального моделювання. Її дотримання допомагає вибудувати аргументацію так, щоб кожен крок був підкріплений попереднім. Послідовність забезпечує методологічну

цілісність і логічність, що дозволяє розглядати розвиток педагогічного професіоналізму вчителів як узгоджену систему переходів, змін і стабілізацій. Не менш важливим є *принцип системності*, який забезпечує розгляд педагогічного професіоналізму як складного цілісного феномена, що охоплює компетентнісні, ціннісні, діяльнісні та особистісні компоненти. *Узгодженість* у цьому контексті означає термінологічну точність, відповідність між теоретичними положеннями й емпіричними спостереженнями, а також суголосність між структурними частинами дослідження. Завершує перелік *принцип цілісності*, що інтегрує всі інші. Він забезпечує неподільність дослідницького задуму, єдність його методологічного каркасу, ідейного наповнення та реалізаційної логіки.

Методологічні принципи, що становлять філософський рівень методології, логічно зумовлюють вибір певних методологічних підходів як способів пізнання та інтерпретації педагогічних явищ, зокрема педагогічного професіоналізму вчителів, що розглядається в межах нашого дослідження.

Ознайомлення з науковим дискурсом з проблематики педагогічного професіоналізму, на нашу думку, виявляє методологічну багатовекторність підходів, які з урахуванням їхніх змістових домінант і функціональної ролі у дослідницьких конструктах можуть бути умовно розділені у дві групи (узагальнено на Рис.2.2).



Рис. 2.2. Методологічні підходи дослідження розвитку педагогічного професіоналізму вчителів.

Перша група представляє *методологічні підходи*, які визначають засади проведення наукового дослідження у сфері педагогічного професіоналізму. Вони формують концептуальну рамку, визначають методи збору й аналізу даних, уточнюють рівні та критерії дослідження педагогічних явищ. Саме ці підходи забезпечують наукову валідність, верифікованість та системність отриманих результатів. *Друга група* включає *процесуальні підходи*, що описують сам процес розвитку педагогічного професіоналізму вчителя. Вона поділяється на дві підгрупи: *контекстуальні підходи* розглядають зовнішні чинники (соціальні, політичні, економічні, інституційні), що впливають на розвиток професійних компетентностей; *дидактичні підходи* акцентують увагу на внутрішніх механізмах формування професіоналізму (навчальні стратегії, педагогічні методи, рефлексивні і когнітивних процесах).

Розмежування методологічних підходів на концептуальні та процесуальні створює підґрунтя для їх подальшого системного аналізу. У

межах кожної з окреслених груп доцільно розглянути змістовні домінанти підходів, їхню функціональну роль у дослідженні розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, а також специфіку реалізації в межах наукового пошуку.

Перша група методологічних підходів, містить дві підгрупи – загальнонаукові та конкретнонаукові підходи. До *першої підгрупи (загальнонаукові) першої групи* намі віднесено аксіологічний, акмеологічний, герменевтичний, критичний, міждисциплінарний, проблемний, системний підходи. До *другої підгрупи (конкретно-наукові) першої групи* віднесено ті підходи, на які спирається власне історико-педагогічне дослідження: етнопедагогічний, історико-педагогічний, історико-порівняльний, парадигмальний, порівняльно-педагогічний, прогностичний, системно-хронологічний. (Теоретичні (методологічні) підходи дослідження розвитку педагогічного професіоналізму вчителів унаочнено у Додатку В.1.).

Деталізуємо першу підгрупу першої групи методологічних підходів, що орієнтовані на дослідження закономірностей розвитку педагогічного професіоналізму вчителя в умовах змін освітнього середовища.

Аксіологічний підхід передбачає ціннісне осмислення професійних орієнтацій учителя і виступає дослідницькою стратегією вивчення розвитку педагогічного професіоналізму, зокрема через інтеграцію й рефлексію загальнолюдських, особистісних і професійних цінностей у педагогічній практиці. Підхід дозволяє з'ясувати, як ціннісні засади впливають на методи навчання, стиль педагогічної взаємодії та формування морально-етичних орієнтирів у вчителя. Він також дозволяє простежити, як саме цінності задають зміст освітнього процесу й навчальних програм, сприяючи формуванню вчителя як суб'єкта свідомого професійного зростання, здатного виховувати в учнях не лише знання, а й смисли.

Акмеологічний підхід відіграє ключову роль у вивченні розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, зосереджуючись на їх професійному зростанні та досягненні вищої майстерності. Основна увага

приділяється механізмам, що допомагають вчителям оптимально розвивати свої професійні навички. Акмеологія також допомагає визначити підходи, які дозволяють педагогам ефективно просуватися у своїй кар'єрі, зосереджуючись на вдосконаленні професійних компетентностей.

Герменевтичний підхід виступає як методологічна стратегія для вивчення розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, орієнтована на глибоке тлумачення індивідуального та колективного досвіду в освітньому контексті. Застосування герменевтики у дослідженні дозволяє розглядати професійне становлення вчителя як процес постійного переосмислення цінностей, смислів і дій, що виникають у взаємодії з учнями, колегами, соціокультурним середовищем. Завдяки герменевтичному підходу вдається осмислити, як учителі тлумачать власний професійний шлях, як вони інтерпретують освітні реформи, зміни в педагогічних парадигмах, взаємозв'язки між особистісною і професійною ідентичністю. У руслі нашого дослідження герменевтика стала інструментом реконструкції тих трансформаційних процесів, що відбувалися у професійній свідомості українських учителів у період суспільних змін початку ХХІ ст. Герменевтичний підхід розкриває, яким чином учителі через рефлексію та інтерпретацію власного досвіду вибудовують професійну автономію, формують ставлення до інновацій, адаптуються до нових вимог освіти.

Водночас *критичний підхід* забезпечив інструментарій для виявлення прихованих механізмів професійної нерівності, ідеологічних нашарувань і владних структур, які впливали на формування суспільно нав'язаного образу «ідеального вчителя». У межах проведеного дослідження було зафіксовано, що у вітчизняному освітньому дискурсі початку ХХІ ст. домінували уніфіковані уявлення про педагога як носія нормативної поведінки, що відповідала очікуванням державної політики та суспільних очікувань. Дослідження підтвердило, що критичний підхід відкриває можливість до проблематизації нормативних уявлень про професіоналізм,

актуалізує потребу в педагогічних моделях, які визнають багатоманітність досвіду учительства, особливо в умовах суспільних трансформацій.

Міждисциплінарний підхід сприяв інтеграції знань із суміжних наукових галузей – соціології, психології, філософії, культурології, менеджменту – що забезпечило аналітичне поле та виявило багатофакторність природи професіоналізму. Залучення концептуального апарату різних дисциплін дозволило глибше інтерпретувати процес професійного розвитку вчителя як соціально вкорінений, динамічний і контекстуально змінний. Зокрема, філософський та культурологічний аналіз виявив ціннісні домінанти професійної ідентичності, психологічні теорії допомогли розкрити внутрішні механізми мотивації й самореалізації, а соціологічні підходи дали змогу осмислити вплив структурних умов і соціального капіталу на педагогічну кар'єру. Така інтеграція значно розширила горизонти аналізу й надала змогу створити цілісне, концептуально насичене бачення розвитку професіоналізму вчителя у складних трансформаційних умовах.

У проведеному дослідженні *проблемний підхід* дав змогу окреслити ключові зони напруги, що супроводжували розвиток педагогічного професіоналізму вчителів в Україні у період суспільних, освітніх та інституційних змін початку XXI ст. Аналіз джерел, інтерв'ю та педагогічних практик засвідчив наявність низки внутрішніх і зовнішніх суперечностей, зокрема – між нормативними вимогами й реальними умовами праці, між очікуваннями від учителя як агента реформ та обмеженими можливостями для реалізації інноваційних стратегій. Проблемний підхід виявився ефективним інструментом для розуміння динаміки професійного зростання як процесу подолання когнітивних, мотиваційних, інституційних і методологічних бар'єрів. У такий спосіб проблемний підхід не лише виявив системні розбалансування у сфері педагогічної діяльності, але й окреслив потенційні напрями для їхнього

подолання, що є важливим для конструювання ефективних моделей підтримки вчителя.

Системний підхід слугує методологічною основою для дослідження розвитку педагогічного професіоналізму вчителів як складної динамічної системи, в якій кожен компонент взаємодіє з іншими, формуючи цілісну структуру, що постійно адаптується та еволюціонує відповідно до змін у освітньому середовищі та суспільних вимог. Отже системний підхід розглядає педагогічний професіоналізм учителів як частину більшої освітньої системи, що дозволяє оцінити, як взаємодіють різні компоненти системи освіти (нормативно-правова база, освітні інституції, суспільні очікування, освітні стандарти та особистісні якості вчителя тощо). Системний підхід забезпечує цілісний аналіз професіоналізму як динамічної структури, в межах якої взаємодіють ціннісні орієнтації, знання, вміння, досвід, рефлексія та зовнішні чинники – інституційні, соціальні й культурні. Отже системний підхід забезпечив концептуальну ясність і дозволив комплексно оцінити наявну систему розвитку педагогічного професіоналізму вчителя в Україні та виявити напрями її подальшого вдосконалення.

Етнопедагогічний дав змогу відтворити національно-ментальну специфіку феномена педагогічного професіоналізму. У межах дослідження цей підхід став підґрунтям для вивчення впливу історично сформованих педагогічних традицій та ціннісних орієнтацій українського суспільства на формування професійної ідентичності вчителя. Етнопедагогічний підхід висвітлив, як традиційні уявлення про вчительське покликання, служіння громаді, духовну місію педагога впливали на зміст професійних орієнтацій і педагогічних практик упродовж досліджуваного періоду. Водночас було виявлено трансформацію цих уявлень під впливом модернізаційних процесів, глобалізаційних тенденцій та освітніх реформ.

Застосування *історико-педагогічного підходу* дозволило виявити динаміку змін у трактуванні педагогічного професіоналізму в різні історичні

періоди та простежити еволюцію освітніх ідеалів, норм і практик, що формували професійну культуру українського вчительства. У межах дослідження цей підхід забезпечив можливість ґрунтовного аналізу джерел, концепцій і педагогічного досвіду, зафіксованих у науковій, публіцистичній та освітній літературі початку ХХІ ст. Особливої уваги було надано вивченню впливу соціально-історичного контексту на формування професійних стандартів і педагогічних цінностей. Завдяки цьому підходу стало можливим окреслити ключові тенденції розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні, відновити контексти їхнього професійного зростання та оцінити значення історичного досвіду для сучасної педагогічної практики.

Історико-порівняльний підхід у дослідженні слугував засобом для співставлення вітчизняного досвіду розвитку педагогічного професіоналізму з аналогічними процесами в інших країнах. Він дав змогу виявити як спільні тенденції, так і унікальні риси формування професійної ідентичності вчителя в українському контексті порівняно з освітніми системами інших країн. Особливу увагу приділено реформуванню педагогічної освіти, зміні вимог до професії, структурі підготовки та підвищення кваліфікації. Порівняльний аналіз засвідчив, що попри вплив глобалізаційних і євроінтеграційних процесів, українська система зберігала історично обумовлені підходи. Такий підхід поглибив розуміння специфіки розвитку професіоналізму українського вчителя у транснаціональному вимірі.

Парадигмальний підхід у дослідженні було застосовано для розкриття змістових трансформацій у розумінні педагогічного професіоналізму, зумовлених змінами наукових і освітніх парадигм. Інтерпретація парадигмальних зрушень дала змогу визначити перехід від авторитарно-трансляційної моделі викладання до гуманістично-особистісної та інноваційно-компетентнісної, що вимагало від учителів нових підходів до педагогічної взаємодії, критичного мислення та здатності до

самооновлення. Завдяки парадигмальному підходу вдалося систематизувати змістові орієнтири різних освітніх періодів та простежити, як педагогічна професія постійно переосмислює власні засади відповідно до суспільних трансформацій і наукового поступу.

У ході дослідження *порівняльно-педагогічний підхід* дозволив вийти за межі локального аналізу й розглянути розвиток педагогічного професіоналізму вчителів в Україні у співвіднесенні з досвідом інших країн. Такий аналітичний кут зору відкрив можливості для вивчення моделей професійного становлення – підготовки, атестації, безперервного навчання, менторства та розвитку професійних спільнот. Аналіз виявив відмінності у ставленні до професійної автономії, етики та ролі державної політики. Підхід розширив аналітичну рамку, забезпечив критичну оцінку вітчизняної моделі та формування рекомендацій щодо її модернізації на основі ефективних міжнародних практик.

У дослідженні *прогностичний підхід* було використано для виявлення потенційних траєкторій розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в умовах динамічних змін освітнього середовища. Прогностичне моделювання спиралося на аналіз емпіричних даних, нормативних документів, освітніх стратегій і міжнародного досвіду, що дозволило сформулювати припущення щодо зміни ролі вчителя, акцентів у професійній підготовці, розширення функцій педагогічної діяльності.

Системно-хронологічний підхід у дослідженні забезпечив структурований аналіз етапів становлення та розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні в часовій послідовності, з урахуванням логіки історико-педагогічного процесу. Він дозволив виявити внутрішню впорядкованість змін, простежити причинно-наслідкові зв'язки між подіями, реформами, нормативними оновленнями та трансформацією професійної ролі вчителя. Завдяки цьому підходу було виокремлено ключові періоди розвитку педагогічного професіоналізму: пострадянська адаптація (1990-ті), період євроінтеграційного оновлення (2001–2013-ті),

концептуально-реформаторський період (2013–2021 рр.) та період цифрово-резилієнтної трансформації (2022–2025 рр.). У межах кожного періоду було проаналізовано системні чинники, що впливали на уявлення про компетентного вчителя, вимоги до професії, зміни у фаховій підготовці та професійному розвитку. Системно-хронологічний підхід дозволив цілісно охопити процес формування сучасного розуміння педагогічного професіоналізму, підкреслити спадкоємність і водночас виявити переломні моменти, які зумовили переосмислення професійних засад учительства в нових суспільно-освітніх умовах.

Окреслені підходи дозволяють всебічно поглянути на розвиток професіоналізму вчителів, включаючи інновації, етичні стандарти, психологічний та практичний аспекти роботи, що забезпечує комплексний аналіз історичних тенденцій та їх вплив на сучасну педагогічну практику. Вважаємо, їхнє застосування розширює рамки розуміння історичних змін у професіоналізмі вчителів, включаючи вплив ширших соціальних, економічних та культурних факторів, а також внутрішніх і зовнішніх викликів, які впливали на освітню систему.

Друга група включає *процесуальні підходи*, що описують сам процес формування та вдосконалення педагогічного професіоналізму вчителя. Вона поділяється на дві підгрупи: *контекстуальні підходи* розглядають зовнішні чинники (соціальні, політичні, економічні, інституційні), що впливають на розвиток професійних компетентностей; *дидактичні підходи* акцентують увагу на внутрішніх механізмах формування професіоналізму: навчальних стратегіях, педагогічних методах, рефлексивних і когнітивних процесах.

До *першої підгрупи (контекстуальні)* *другої групи (процесуальні) підходів* ми віднесли: адміністративно-регуляторний, глобалізаційно-адаптивний, демографічно-ресурсний, економіко-управлінський, критико-аналітичний, кроскультурний, культурологічний, політико-стратегічний, реформувальний та соціокультурний підходи;

до другої підгрупи (дидактичні) другої групи (процесуальні) підходів віднесено дидактично-методологічний, етико-моральний, інноваційний, компетентнісний, комунікаційно-інтерактивний, культурно-адаптивний, модульний, професійно-практичний, психолого-педагогічний, технологічно-інтегративний та рефлексивний підходи. (Класифікацію процесуальних підходів унаочнено у Додатку В.2.).

Розглянемо означені підходи більш детально, з опорою на матеріали сучасного науково-педагогічного дискурсу.

Перша підгрупа другої групи – контекстуальні – підходи. У проведеному дослідженні застосовано багатовимірний підхід до аналізу педагогічного професіоналізму, що уможливило його розгляд як складного соціокультурного, інституційного та особистісного явища.

Адміністративно-регуляторний ракурс дав підстави: осмислити, як державна політика та нормативно-правові акти формували структурні рамки професійної діяльності вчителя: розкрити роль МОН України й інших інституцій у встановленні кваліфікаційних вимог, організації кар'єрного зростання, забезпеченні умов праці та впровадженні механізмів оцінювання; простежити зміну регуляторних моделей (від централізованого контролю до запровадження сертифікації і підтримки професійної автономії).

У фокусі глобалізаційно-адаптивного бачення перебувала реакція освітньої системи на транснаціональні впливи: інтеграцію до європейського простору, диджиталізацію, мовну політику, полікультурність. Аналіз показав, що гнучкість, інтеркультурна чутливість і готовність до постійного оновлення знань стали обов'язковими ознаками сучасного професіоналізму, що формується на тлі збереження національної ідентичності.

Демографічно-ресурсний підхід виявив залежність кадрової політики та стратегій підготовки вчителів від демографічних змін: вікової структури педагогічного корпусу, внутрішньої міграції, урбанізації та скорочення населення в окремих регіонах. Зазначені чинники впливали на планування мережі шкіл, навантаження та логістику професійного розвитку.

У межах економіко-управлінського підходу простежено тісний зв'язок між фінансовою підтримкою освітньої галузі та мотиваційною динамікою вчителя, завдяки чому констатовано: стабільність фінансування, наявність ефективних стимулів (грантів, надбавок, сертифікації) й належне ресурсне забезпечення сприяють залученню педагогів до інновацій і підвищують якість освітнього середовища.

Індустріально-інтегративна перспектива окреслила вплив індустріальних революцій, зокрема цифровізації, на вимоги до вчителя, структуру зайнятості та зміст професійної підготовки. У логіці Освіти 4.0 і 5.0 педагогічний професіоналізм постає як адаптивна відповідь на технологічні трансформації, що зумовлюють необхідність оновлення стандартів і розширення компетентнісного профілю.

Критико-аналітичний підхід виявив потенціал критичної педагогіки, феміністської теорії та постколоніального дискурсу у формуванні нової моделі професіоналізму. Замість нормативності тут акцент зроблено на відкритості, саморефлексії, діалозі й здатності вчителя до осмисленої участі в соціальних перетвореннях.

Культурологічне прочитання професіоналізму репрезентує його як культурний феномен, занурений у національні символічні структури, ментальні моделі та традиції. Учитель, у такій оптиці, постає не лише як носій знань, а як транслятор цінностей, смислів і культурної спадкоємності.

У межах кроскультурного аналізу порівняння міжнародних моделей професійного розвитку виявило механізми формування мобільності, відкритості до іншого досвіду та інтеркультурної компетентності. Професіоналізм постає як гнучке, взаємозбагачене практиками різних культур явище.

Політико-стратегічна перспектива зосереджує увагу на макrorівні управління освітою – державних реформах, стратегічних програмах, пріоритетах і механізмах упровадження змін. Учитель постає не лише

об'єктом трансформацій, а й їх активним суб'єктом, що формує якісні орієнтири сучасної освіти.

Реформувальний підхід сприяв вивченню глибинних змін у структурі й змісті педагогічної діяльності, які стали результатом національних реформ і адаптації до міжнародних освітніх трендів. Виявлено, що ефективність реформ багато в чому залежить від узгодженості нормативних ініціатив із реальними потребами вчителя.

Соціокультурний ракурс дослідження висвітлив зміну статусу й ролі вчителя в контексті соціальних трансформацій. Професіоналізм набуває значення суспільної функції, пов'язаної з відтворенням цінностей, ідентичностей та соціального порядку.

Феноменологічний підхід відкрив доступ до глибинного особистісного виміру професіоналізму, внутрішньої мотивації вчителя,

Комплексне застосування окреслених підходів уможливило цілісне осмислення педагогічного професіоналізму як багатогранного явища, що поєднує особистісно-професійний, соціокультурний, політико-управлінський і динамічний виміри сучасного освітнього простору.

Друга підгрупа (дидактичні) другої групи (процесуальні) методологічних підходів.

Гуманістичний підхід у дослідженні сформував ціннісну рамку для аналізу розвитку педагогічного професіоналізму вчителя як процесу, що ґрунтується на внутрішній мотивації, самореалізації, емпатії та моральній відповідальності. Підкреслено роль педагога як носія гуманістичних орієнтирів, здатного створювати підтримувальне освітнє середовище й супроводжувати учнів не лише інтелектуально, а й емоційно. *Дидактично-методологічний підхід* було застосовано для вивчення змін у професійному розвитку педагогів. Еволюція освітнього процесу, зокрема поява новітніх технологій, нових парадигм і цифрових інструментів, суттєво вплинула на трансформацію ролі вчителя. Від традиційного носія знань він поступово

перетворюється на фасилітатора, здатного організовувати навчання як особистісно значущий процес.

Етико-моральний підхід дозволив проаналізувати, як морально-етичні засади – доброзичливість, чесність, повага до гідності – впливали на формування професійної ідентичності вчителя. Досліджено зв'язок між педагогічною етикою, культурними нормами, традиціями й стилем комунікації. Підхід показав, що вчитель постає як моральний авторитет, носій цінностей і зразок для наслідування.

Розгляд змін у професійній діяльності вчителя в умовах освітніх інновацій став можливим завдяки інтеграції *інноваційного та технологічно-інтегративного підходів*. Їх об'єднує спільна увага до креативності, експерименту та відкритості до змін. У межах дослідження було виявлено, що сучасний вчитель дедалі частіше стає розробником і провайдером інноваційних рішень. У *центрі компетентнісного підходу* – визначення й розвиток ключових умінь і якостей, які дають учителеві змогу діяти ефективно в реальному освітньому середовищі. Педагогічна майстерність, комунікаційність, рефлексивність, етична й міжкультурна компетентності – усе це стало предметом особливої уваги. Модульний підхід, доповнюючи попередній, дозволив структурувати професійну підготовку так, щоб вона відповідала потребам кожного педагога. Йдеться про індивідуалізацію, варіативність, орієнтацію на практичну доцільність. Поєднання цих підходів надало змістові професійної освіти гнучкості й актуальності.

Завдяки *комунікаційно-інтерактивному* підходу дослідження охопило нову педагогічну реальність, у якій роль учителя неможливо уявити без ефективного діалогу. Уміння організувати фасилітацію, дебати, проєктну діяльність, а також користування цифровими засобами комунікації трансформують класичну модель викладання. Професіоналізм більше не зводиться до трансляції змісту – він ґрунтується на якості взаємодії. *Культурно-адаптивний підхід*, розглянутий у дослідженні, висвітлив необхідність врахування соціокультурного різноманіття в освітньому

процесі. Успішна педагогічна діяльність у такому середовищі вимагає гнучкості, чутливості до ідентичності, уміння адаптувати навчальні матеріали.

Узагальнення цієї групи підходів засвідчило, що педагогічний професіоналізм не може бути редукований до суто технічного чи нормативного набору компетенцій. Він постає як процес становлення автономної, ціннісно зорієнтованої особистості вчителя, здатної до адаптації в умовах змін, творчого переосмислення власного досвіду, формування індивідуальної освітньої траєкторії та конструктивної взаємодії з учасниками освітнього процесу. У межах цієї підгрупи було виявлено, що ключовими факторами професійного розвитку виступають: індивідуальний досвід і стиль педагогічної діяльності (особистісний, професійно-практичний підходи); психологічна готовність і мотивація (психолого-педагогічний підхід); здатність до рефлексії (рефлексивний підхід); культурна й комунікативна компетентність (культурно-адаптивний, комунікаційно-інтерактивний підходи); а також готовність до інноваційної діяльності (інноваційний і технологічно-інтегративний підходи).

Друга підгрупа процесуальних підходів забезпечила розкриття внутрішньої логіки професійного становлення вчителя, підкресливши важливість гуманізації, індивідуалізації та інтеграції особистісних ресурсів педагога в умовах постійної зміни освітніх вимог, соціальних очікувань і професійних викликів.

Урахування згрупованих методологічних підходів до дослідження педагогічного професіоналізму вчителів зумовило концептуальну рамку добору відповідного інструментарію, що забезпечує методологічну узгодженість між теоретичним аналізом і практичним обґрунтуванням дослідницьких процедур. На основі визначених методологічних підходів було сформовано дослідницьку стратегію, яка передбачала застосування як загальнонаукових (аналіз та синтез, порівняння та зіставлення, індукція та дедукція, аналогії, абстрагування та конкретизація, класифікація,

узагальнення та інтерпретація), так і *конкретно-наукових* методів (екстраполяції, історико-генетичний, історико-компаративістський, історико-порівняльний, історико-ситуаційний, історико-структурний, конструктивно-генетичний, контекстуально-інтерпретаційний, контент-аналіз, наративний, парадигмальний, порівняльно-зіставний, порівняльний аналіз, пошуково-бібліографічний, проблемно-генетичний, проблемно-хронологічний, реконструкційний, ретроспективний, системно-структурний, теоретичного моделювання, типологізації та хронологічний метод), релевантних специфіці педагогічного знання та предмету дослідження.

У межах реалізації дослідницької стратегії першочергове значення мали *теоретичні методи загальнонаукового рівня*, які забезпечили концептуальне осмислення проблеми, систематизацію теоретичного матеріалу та формулювання власних узагальнень. Провідними серед них виступили аналіз та синтез, які дозволили розчленувати об'єкт дослідження на окремі компоненти й водночас інтегрувати здобуті знання в єдину узгоджену систему. Метод аналізу використовувався для виокремлення основних чинників, характеристик та тенденцій розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні у визначений хронологічний період. Метод синтезу сприяв узагальненню виявлених закономірностей, об'єднанню розрізнених наукових положень у цілісне уявлення про досліджуваний феномен, а також формуванню цілісної концептуальної моделі розвитку професіоналізму вчителів.

Методи порівняння та зіставлення застосовувалися для виявлення подібностей і відмінностей у трактуванні сутності педагогічного професіоналізму вчителів на різних хронологічних етапах, а також у різних концептуальних підходах вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Порівняння дозволило простежити еволюцію основних характеристик професіоналізму залежно від змін соціокультурних і освітніх умов, визначити спільні та специфічні риси у процесах професійного становлення вчителів. Метод

зіставлення сприяв поглибленому аналізу особливостей розвитку професіоналізму в контексті українських освітніх реформ та глобальних освітніх тенденцій, що забезпечило комплексне бачення проблеми та підвищило валідність теоретичних висновків.

Методи індукції та дедукції були використані для логічного обґрунтування дослідницьких положень, побудови висновків і перевірки гіпотетичних припущень щодо розвитку педагогічного професіоналізму вчителів. Індукція забезпечила рух від окремих фактів, виявлених у процесі аналізу історико-педагогічних джерел, до формулювання загальних закономірностей і тенденцій професійного становлення вчителів першої чверті ХХІ ст. Метод дедукції дав змогу, навпаки, на основі узагальнених теоретичних положень перевіряти їхню релевантність щодо конкретних емпіричних фактів, а також здійснювати логічне прогнозування подальших процесів розвитку педагогічного професіоналізму в умовах змінного освітнього середовища.

Застосування методу аналогії дозволило встановити зв'язки між різними освітніми контекстами. Метод забезпечив перенесення знань про закономірності формування професіоналізму вчителів із певних соціокультурних умов на схожі процеси в інших регіонах та часових проміжках; відкрив можливості для порівняння регіональних і міжнародних тенденцій, виявлення спільних механізмів адаптації освітніх систем до змін соціальних очікувань і професійних вимог. Теоретичне осмислення сутності педагогічного професіоналізму вчителя здійснювалося за допомогою методів абстрагування й конкретизації. Абстрагування дало змогу виокремити сутнісні ознаки й ключові характеристики досліджуваного феномена, створивши базу для побудови концептуальної моделі розвитку професіоналізму. У свою чергу, конкретизація дозволила співвіднести узагальнені положення з конкретними умовами функціонування вітчизняної освітньої системи на зламі століть. Поєднання цих методів забезпечило належний рівень балансу між абстрактністю

теоретичних міркувань і реаліями педагогічної практики. Упорядкування та систематизація наукового матеріалу стали можливими завдяки використанню методу класифікації. Він сприяв структурному розподілу теоретичних підходів, концепцій і характеристик, що стосуються розвитку педагогічного професіоналізму. За допомогою класифікації було впорядковано джерельну базу, виділено тематичні групи та історичні етапи, що надало дослідженню внутрішньої логіки й аналітичної чіткості. Такий підхід дозволив точніше окреслити етапи становлення досліджуваного феномена й пов'язати між собою різні теоретичні напрацювання.

Методи узагальнення та інтерпретації були використані для формулювання цілісних висновків щодо закономірностей і особливостей розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у досліджуваний період. Узагальнення дозволило об'єднати результати аналізу теоретичних джерел, історико-педагогічних матеріалів і сучасних освітніх практик у логічно впорядковану систему наукових положень. Метод інтерпретації сприяв осмисленню виявлених фактів і процесів крізь призму визначених методологічних орієнтирів, розкриттю їх глибинних змістових зв'язків, а також актуалізації отриманих результатів у контексті сучасних потреб розвитку освіти. Використання цих методів забезпечило змістову цілісність дослідження та підвищило рівень обґрунтованості висунутих наукових положень.

Застосування зазначених методів дозволило розкрити багатовимірний характер розвитку педагогічного професіоналізму вчителя, обґрунтувати внутрішню логіку трансформацій професіоналізму у змінних соціокультурних умовах, а також сформулювати науково виважені висновки щодо тенденцій і перспектив його подальшого розвитку.

Поряд із теоретичними методами, у межах дослідження використовувалися й *конкретно-наукові методи*, зорієнтовані на поглиблене вивчення педагогічних реалій, аналіз практик професійного

становлення вчителів, верифікацію теоретичних положень і конкретизацію наукових висновків.

Метод *екстраполяції* застосовувався з метою окреслення потенційних напрямів еволюції педагогічного професіоналізму. Спираючись на виявлені закономірності та тенденції попередніх періодів, він дозволив продовжити логіку розвитку, адаптуючи її до нових соціокультурних умов. Зміни в освітній політиці, реформування системи підготовки вчителів, трансформація професійних вимог – усі ці чинники враховувалися під час побудови науково обґрунтованих прогнозів.

До витоків педагогічного професіоналізму дослідження зверталось за допомогою *історико-генетичного методу*. Він дозволив виявити передумови, що зумовили формування уявлень про професію вчителя, а також простежити їхню трансформацію у зв'язку із суспільними змінами. Особливий акцент було зроблено на з'ясуванні причинно-наслідкових зв'язків між історичними обставинами, освітньою політикою та зміною ролі педагога в суспільстві. Застосування цього методу дало можливість окреслити етапність становлення педагогічного професіоналізму в українському контексті.

Історико-порівняльний метод, у свою чергу, розширив ретроспективну рамку дослідження. Порівняльний аналіз охопив як вітчизняні, так і зарубіжні освітні практики, що дозволило виявити ключові етапи, загальні тенденції та унікальні риси професійного розвитку педагогів. Метод забезпечив системність аналізу та надав змогу побачити як спадкоємність, так і розриви в розвитку професії, відкривши перспективи для інтерпретації освітніх змін у ширшому історико-культурному контексті.

Важливим інструментом дослідження виступив *історико-ситуаційний метод*, який уможливив вивчення розвитку педагогічного професіоналізму в контексті конкретних історичних обставин і соціокультурних викликів. Зосередження уваги на особливостях освітнього процесу в окремі періоди дозволило встановити, як суспільні, політичні та економічні ситуації

впливали на формування професійних орієнтирів учителя. Завдяки цьому методу було виявлено, що трансформація уявлень про роль педагога нерозривно пов'язана зі змінами у суспільній свідомості та реформуванням освітньої політики.

У межах дослідження було залучено *історико-структурний метод*, який відкрив можливість заглибитися в логіку побудови педагогічного професіоналізму. Його застосування дозволило виявити, як змінювалася конфігурація знань, умінь та особистісних характеристик учителя в різні історичні періоди. Професіоналізм поставав не як сукупність стабільних елементів, а як динамічна система, у якій співвідношення між окремими компонентами залежало від актуальних вимог до вчительської професії. У такий спосіб вдалося простежити, які змістові домінанти визнавалися ключовими в певних етапах розвитку освіти та як вони адаптувалися до нових соціокультурних запитів. *Конструктивно-генетичний метод*, навпаки, був спрямований на виявлення логіки становлення педагогічного професіоналізму як процесу послідовного ускладнення. Він дозволив не лише позначити основні віхи цього процесу, але й з'ясувати внутрішню мотивацію змін. З його допомогою вдалося реконструювати не просто етапи розвитку, а й простежити, як у межах конкретних соціально-історичних обставин змінювалися уявлення про те, яким має бути професійний учитель. Метод засвідчив: жодна з професійних якостей не з'являлася випадково – її поява завжди була відповіддю на запити часу. Важливу інтерпретаційну функцію у дослідженні виконував *контекстуально-інтерпретаційний метод*. Його внесок полягав у тому, що він відкривав доступ до глибших смислів педагогічних текстів і практик. Не обмежуючись поверхневим прочитанням джерел, метод давав змогу виявити ті ідеї й смислові конструкції, які формували розуміння професіоналізму вчителя в контексті конкретної доби. Відповідно, професійна роль педагога розглядалася як феномен, що формується під впливом культурних кодів, ціннісних

орієнтацій суспільства та освітніх пріоритетів, притаманних певному часовому відрізку.

У нашому дослідженні *контент-аналіз* виконував роль одного з провідних методів, спрямованих на системний огляд джерел, присвячених проблематиці педагогічного професіоналізму вчителів. Застосовано якісний різновид цього методу, що передбачав глибоке осмислення змісту наукових текстів, їхню класифікацію та виявлення структурних особливостей концептуального наповнення. Такий підхід дозволив не лише систематизувати наукові розвідки, а й виокремити основні тенденції у визначенні змісту та форм професійного розвитку педагогів. Особливе місце в аналітичному процесі посів *метод концепт-поля*, застосований як інтерпретаційна стратегія в межах якісного контент-аналізу. Дослідження концепт-полів передбачало аналіз не лише дефініцій, а й контекстів їх функціонування в теоретичних і прикладних працях, що дозволило простежити зміни у семантичному наповненні понять упродовж часу. Поєднання контент-аналізу та концепт-методології дозволило вийти за межі суто описового опису наукових позицій і перейти до виявлення глибинних змістових зв'язків між поняттями. У результаті було сформульовано узагальнені висновки щодо еволюції дискурсу про педагогічний професіоналізм, зміст його ключових компонентів і чинників, що впливають на його розвиток у контексті сучасних освітніх трансформацій.

Застосування *нарративного методу* сприяло реконструкції індивідуальних траєкторій професійного розвитку, розкриттю внутрішніх мотивацій, переживань і рефлексій педагогів щодо власної професії. Через аналіз наративів було поглиблено розуміння того, як змінювалося уявлення про ідеал професійного вчителя у свідомості самих освітян упродовж досліджуваного періоду.

Парадигмальний метод дав змогу вивчити, як змінювалися домінантні освітні уявлення, в межах яких формувалося розуміння сутності

педагогічного професіоналізму вчителя. Особливої уваги було надано переходу від традиційної знаннєвої парадигми до компетентнісного підходу, а також до особистісно орієнтованої й гуманістичної моделей освіти. Зміна парадигм виявилася не просто еволюцією ідей – вона зумовила переосмислення цінностей, підходів і професійних стандартів у галузі педагогіки. Поглибленню розуміння досліджуваного явища сприяла *систематизація понять*, яка дозволила уникнути термінологічної неоднозначності та побудувати логічну ієрархію ключових і супровідних категорій. Така структурна впорядкованість створила передумови для чіткого розмежування центральних і периферійних складників педагогічного професіоналізму. Завдяки цьому стало можливим виявити внутрішні зв'язки між його складниками, визначити функціональне навантаження кожного з елементів і окреслити чинники, що формують логіку його розвитку.

Важливим доповненням до зазначених методів став *порівняльний аналіз*, який забезпечив глибше осмислення особливостей розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у різних освітніх контекстах. Метод дозволив зіставити освітні моделі, реформи та професійні практики, що формували вимоги до вчителя в різні історичні періоди. У ході аналізу було ідентифіковано ключові стратегії професійного розвитку та визначено їхню ефективність у довгостроковій перспективі. Зіставлення українського досвіду з міжнародною практикою дозволило не лише окреслити універсальні тенденції розвитку педагогічного професіоналізму в умовах глобалізаційних процесів, а й висвітлити національну специфіку, зумовлену соціокультурним і нормативним контекстом.

Пошуково-бібліографічний метод відіграв фундаментальну роль у формуванні джерельної основи дослідження. Його застосування дозволило здійснити цілеспрямований та системний добір публікацій, архівних документів, нормативних матеріалів, а також результатів емпіричних досліджень, релевантних тематиці педагогічного професіоналізму. Увага

зосереджувалася не лише на фіксації наявних джерел, а й на критичному осмисленні їхньої наукової цінності, репрезентативності та взаємодоповнюваності. Значний аналітичний потенціал у контексті дослідження продемонстрував *проблемно-генетичний метод*, який дозволив виявити причинно-наслідкові зв'язки у виникненні труднощів, зокрема під впливом соціальних, політичних і освітніх факторів. Застосування генетичного підходу забезпечило розуміння логіки професійних змін, що сприяло виявленню перспектив удосконалення педагогічного професіоналізму.

У дослідженні також було задіяно *проблемно-хронологічний метод*, який дозволив представити розвиток педагогічного професіоналізму у часовій перспективі через призму центральних проблем кожного історичного періоду. Метод поєднував хронологічну впорядкованість подій із фокусом на змістовних розломах, що позначалися суттєвими змінами у філософії освіти, вимогах до вчителя та підходах до його професійного розвитку.

Реконструкційний метод слугував інструментом для відтворення повної картини еволюції ідей, концепцій і практик, пов'язаних із професійною підготовкою вчителів. Завдяки йому вдалося виявити внутрішню логіку розвитку педагогічного професіоналізму, простежити послідовність змін і виявити між ними причинно-структурні зв'язки. Метод дав змогу здійснити не лише ретроспективний аналіз, а й виявити відповідність змін у професійній сфері очікуванням суспільства в різні історичні періоди. У контексті реконструкції професійного становлення вчителів важливого значення набув *ретроспективний метод*, який забезпечив аналіз процесів розвитку педагогічного професіоналізму через звернення до попередніх історичних етапів. Використання ретроспективи дозволило не лише простежити джерела сучасних уявлень про професіоналізм, а й зрозуміти причини збереження або трансформації окремих його компонентів.

На основі ретроспективного аналізу подальше осмислення предмета дослідження потребувало звернення до *системно-структурного методу*. Його використання дозволило розглядати педагогічний професіоналізм учителів як цілісну систему, що складається з взаємопов'язаних компонентів – професійних знань, умінь, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій. Системно-структурний підхід сприяв виявленню внутрішніх логічних зв'язків між елементами професіоналізму, встановленню ієрархії його складників та визначенню механізмів їх розвитку в умовах змінної освітньої реальності.

У логічному продовженні *системного аналізу* було застосовано метод *типологізації*, який дозволив класифікувати виявлені явища, процеси й моделі розвитку педагогічного професіоналізму вчителів за визначеними ознаками. Типологізація забезпечила можливість упорядкувати різноманітні підходи, концепції та освітні практики, виділити основні типи професійного становлення педагогів у різних історичних умовах.

Необхідність проведення *термінологічного аналізу* базових понять дослідження обумовлена потребою точного визначення та розмежування основних понять, що використовуються у дослідженні. Використання цього методу дозволило глибше зрозуміти структурні компоненти педагогічного професіоналізму та виявити основні напрями для подальших наукових досліджень.

Метод теоретичного моделювання відіграв ключову роль у побудові концептуальної схеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, розглянутого крізь призму суспільно-історичних трансформацій. Завдяки цьому методу стало можливим інтегрувати різноманітні джерела (теоретичні підходи, емпіричні спостереження, історико-педагогічні факти) в єдину логічну структуру, яка відображає основні етапи, рушійні фактори та механізми формування професійної компетентності педагогів. Теоретичне моделювання не обмежувалося функцією узагальнення: воно сприяло виявленню смислових закономірностей і дозволило сформулювати

висновки, що мають не лише пояснювальну, а й прогностичну та практичну цінність для вдосконалення системи розвитку педагогічного професіоналізму.

Доповненням до моделювання слугував *хронологічний метод*, який забезпечив впорядкування подій, явищ і процесів професійного розвитку вчителя відповідно до дослідницьких часових меж. Його застосування сприяло виявленню логічної послідовності змін, виокремленню періодів стабільності та переломів, визначенню тенденції, що впливали на трансформацію змісту й форм розвитку педагогічного професіоналізму вчителів. Завдяки хронологічному підходу вдалось увиразнити еволюцію уявлень про педагогічний професіоналізм на тлі змін освітньої політики, соціальних очікувань та розвитку педагогічного знання.

Системне застосування конкретно-наукових методів сприяло підвищенню достовірності наукових висновків, забезпечило відповідність між теоретичним аналізом і практичною реконструкцією педагогічних процесів, а також дозволило сформувати цілісну концептуальну модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в умовах змінного соціокультурного середовища.

Застосування емпіричних методів у дослідженні було спрямоване на глибше розкриття реальних процесів розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні першої чверті ХХІ ст., а також на забезпечення верифікації теоретичних положень на основі фактичного матеріалу. До застосованих методів належать: аналіз документів та текстових матеріалів, описово-аналітичний метод, опитування, метод експертних оцінок, спостереження, порівняльний аналіз емпіричних даних і метод узагальнення педагогічного досвіду. Використання цих методів забезпечило системне вивчення фактичного матеріалу, поглиблення аналітичних висновків і підвищення валідності результатів дослідження.

Джерелом емпіричних даних стали самі вчителі. *Метод опитування*, реалізований через анкетування, відкрив доступ до розмаїття суб'єктивних

поглядів на професійний розвиток. Осмислення досвіду різних поколінь педагогів дозволило виявити, як трансформувалися уявлення про компетентність, самореалізацію та інноваційність у професії. Уточнити і доповнити ці уявлення допомогли фахові судження – саме тому в дослідження було інтегровано метод експертних оцінок. Думки досвідчених педагогів і науковців дозволили верифікувати теоретичні припущення, зважити ефективність реформ і виявити приховані ризики професійної девальвації або розриву між стандартом і практикою. Ще одним джерелом *спостережень* стала сама реальність педагогічної діяльності. Непряме включення дослідника в навчальне середовище дало змогу фіксувати організацію освітнього процесу, способи педагогічної взаємодії, використання інноваційних підходів, а також рівень рефлексивності вчителів. Метод спостереження надав емпіричним даним життєвості й безпосередності.

Застосування комплексу емпіричних методів – аналізу документів та текстових матеріалів, описово-аналітичного підходу, опитування, усного й письмового інтерв'ювання, методу експертних оцінок, спостереження, порівняльного аналізу емпіричних даних та узагальнення педагогічного досвіду – забезпечило багатовимірне і обґрунтоване вивчення процесів розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні початку ХХІ ст.

Отже, здійснений аналіз методологічних засад дослідження дозволяє констатувати, що розвиток педагогічного професіоналізму вчителів в Україні першої чверті ХХІ ст. розглядався через призму взаємопов'язаних концептуальних орієнтирів, вибір яких підходів зумовив необхідність дотримання принципів науковості, історизму, комплексності, системності, гуманізації та розвитку в дослідницькій стратегії. Відповідно до сформованої методологічної рамки було застосовано комплекс методів: теоретичних, конкретно-наукових та емпіричних. Використання цього методичного інструментарію дозволило системно дослідити розвиток педагогічного професіоналізму в умовах соціокультурних трансформацій.

Узагальнення теоретико-методологічних засад дослідження створює основу для переходу до розгляду теоретичного підґрунтя проблеми – ключових наукових концепцій, ідей і положень, які лягли в основу аналізу розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у визначених хронологічних межах та забезпечили цілісність і послідовність побудови подальших наукових висновків.

2.2. Теоретичні засади розвитку педагогічного професіоналізму вчителя: вітчизняний та світовий контексти

Аналіз опрацьованих джерел засвідчує значну методологічну розмаїтість підходів до вивчення феномену педагогічного професіоналізму. У досліджуваних працях виявлено різні акценти у трактуванні сутності професіоналізму, його структурних компонентів, механізмів розвитку та факторів впливу, що відображає широкий спектр наукових позицій, сформованих у різних теоретичних контекстах. Така варіативність підходів, на нашу думку, потребує врахування під час розробки концептуальної моделі розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у визначених хронологічних межах, оскільки вона дозволяє забезпечити комплексний і багатовимірний погляд на досліджуваний феномен. У роботі ми спираємося на зауваження Т. Федірчик про те, що «розвиток педагогічного професіоналізму викладача є закономірним процесом змін чи модифікацій структури діяльності й особистості педагога» [703, с.69], що обираємо як вихідне положення. Узагальнені висновки дослідниці дають можливість сформулювати цілісне уявлення про складність і багатокomпонентність процесу розвитку педагогічного професіоналізму. Водночас, зважаючи на завдання й специфіку власного дослідження, вважаємо за доцільне зосередити увагу на тих теоретичних підходах, які найбільш ефективно відображають сучасне розуміння професійного становлення вчителя та відповідають логіці обраного наукового пошуку.

У власному дослідженні нами було обґрунтовано доцільність опори на низку теоретико-методологічних концепцій, що висвітлюють процеси розвитку особистості, зокрема в професійному вимірі. Серед наявних підходів виокремлено ті, що мають особливе значення для поглибленого розгляду проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителя. До таких належать, зокрема, *культурно-історична концепція розвитку* як теорія зон найближчого розвитку в інтерпретації Я. Вальсінера (J. Valsiner) та М. Гус (M. Goos), *теорія соціального конструктивізму* (Дж. Брунер / J. Bruner), *соціально-когнітивна теорія розвитку особистості* (А. Бандура / A. Bandura); *теорія самодетермінації* (Е. Десі / E. Deci та Р. Раян / R. Ryan), *теорія професійної ідентичності* (Б. Беярд / B. Beijaard, П. Мейєр / P. Meijer та Н. Верлууп / N. Verloop), концепція *рефлексивної практики* (Д. Шон / D. Schön), *теорія розширення можливостей* (Дж. Раппапорт / J. Rappaport, М. Циммерман / M. Zimmerman), концепція *професійного зростання через практичні спільноти* (Wenger's Communities of Practice) та *концепція неперервного (безперервного) професійного розвитку* в контексті освіти впродовж життя (Lifelong Learning, ЮНЕСКО, OECD).

Подальший теоретичний аналіз присвячено розгляду сутності та змісту зазначених концепцій, які в сукупності визначають багатовимірне розуміння процесу розвитку педагогічного професіоналізму вчителів. Окрему увагу приділено обґрунтуванню релевантності кожної з концепцій завданням дослідження. У межах обраного підходу спиратимемося на праці дослідників, які розкривають сутність педагогічного професіоналізму крізь призму концепцій самореалізації, рефлексивної практики, професійної ідентичності та індивідуальних траєкторій розвитку.

Зокрема, використано положення *культурно-історичної концепції розвитку*, яка наголошує на ролі соціального середовища, професійних спільнот та опосередкованої взаємодії у становленні професійної діяльності вчителя, через введення поняття «зони найближчого розвитку». Відповідно

до цієї концепції, професійне зростання педагога відбувається через механізми інтеріоризації та співпраці з більш досвідченими колегами, що є основою наставництва та безперервного професійного розвитку. Також у дослідженні враховано положення теорії Я. Валсінера (J. Valsiner) щодо зон потенційного розвитку (теорія зон Валсінера – Valsiner's Zone Theory), які розширюють розуміння професійного становлення вчителя як процесу постійної динамічної взаємодії між особистісними ресурсами педагога та соціокультурними умовами освітнього середовища. Я. Валсінер розширив концепцію, увівши дві додаткові зони: *зону вільного руху* (ЗВР – ZFM) та *зону промотованої (заохочувальної) дії* (ЗПД – ZPA). ЗНР описує потенціал для розвитку, ЗВР визначає обмеження та можливості в середовищі, а ЗПД охоплює дії, які заохочуються іншими (Додаток В.3).

Теорію було значно розширено сучасними зарубіжними дослідниками. Зокрема М. Гус (M. Goos) [880] адаптувала теорію зон розвитку Я. Валсінера (J. Valsiner) до аналізу навчання та професійного розвитку вчителів, коли застосувала ці концепції до професійного розвитку вчителів, інтерпретуючи виокремлені попередниками зони таким чином:

- ЗНР як знання та переконання вчителя щодо педагогічної (навчальної) діяльності (набір можливостей для професійного розвитку вчителя, які залежать від його знань і переконань щодо конкретної навчальної дисципліни, її навчання та навчання взагалі [878, с.3]);

- ЗВР як професійний контекст, що визначає дозволені дії; професійне середовище, яке обмежує або підтримує зміни у викладанні (визначає, які дії дозволяються в освітньому середовищі; уявлення вчителя про здібності, мотивацію та поведінку учнів; доступ до ресурсів, навчальні програми, вимоги до оцінювання, організаційні структури і культури тощо [878, с.3]);

- ЗПД як джерела підтримки, доступні для вчителів у просуванні певних педагогічних дій; навчальні стратегії, які стимулюють професійне зростання (підходи до викладання, які можуть бути підтримані програмами

підготовки вчителів, заходами підвищення кваліфікації та неформальною взаємодією з колегами [878, с.3]).

В оновленій моделі (Додаток В.4.) професійний розвиток вчителя осмислюється як багатовекторний процес, що поєднує ідеї варіативності професійних траєкторій (J. Valsiner) та концепцію динамічної адаптивності (M. Goos). Остання вводить поняття «динамічних зон розвитку» (ДЗР), які відображають здатність педагога адаптуватися до змін, зберігаючи гнучкість і спрямованість на безперервне зростання. Модель інтегрує різні теоретичні підходи й уможливорює цілісне бачення професійного становлення вчителя в контексті освітніх трансформацій.

У подальшому розвитку цієї концепції Р. Рахарді (R. Rahardi) запропонував введення ще однієї – ілюзорної зони (ІЗ – Illusionary Zone), яка репрезентує ситуацію, за якої зовнішнє стимулювання педагога або учня не веде до реального розвитку. Як зазначає дослідник, «ІЗ – це відповіді на промотовану дію вчителя, які не забезпечують розуміння учнем матеріалу або залишаються без реакції з боку вчителя» [962, с. 30]. Наявність такої зони вказує на те, що навіть за формального дотримання зовнішніх вимог, процес навчання або професійного становлення може залишатися поверхневим або незавершеним.

Р. Рахарді також наголошує, що *зони вільного руху* (ЗВР) та *промотованої (заохочувальної) дії* (ЗПД) є продуктом вибору самого вчителя у процесі викладання, тому їх аналіз дає змогу зрозуміти не лише навчальні стратегії, але й потенціал педагога до зростання [962, с.31]. Такий підхід особливо цінний для аналізу педагогічного професіоналізму, адже дозволяє простежити, наскільки глибоко вчитель інтегрує зміст промотованих дій у свою педагогічну практику. Якщо ж між ЗПД та ЗНР виникає розрив, тобто відсутня інтеріоризація нових дій, це може свідчити про функціонування ІЗ як простору педагогічної ілюзії.

Доповнення моделі Валсінера зоною ілюзорної дії (ІЗ) поглиблює розуміння чинників, що впливають на професійне зростання. У контексті

педагогічного професіоналізму ІЗ може виступати як маркер невідповідності між зовнішніми стимулами і внутрішньою готовністю вчителя до змін, а також вказувати на потребу в якіснішій рефлексії та підтримці. Такий погляд відкриває додаткові можливості для діагностики освітніх процесів і проектування професійного розвитку вчителя в умовах постійної трансформації освітнього середовища [962, с.30–31].

У моделі (Додаток В.5) представлено подальший розвиток теорії зон професійного розвитку вчителя, який враховує введене Р. Рахарді (R. Rahardjo) поняття ілюзорної зони (ІЗ). Вона позначає розрив між зоною найближчого розвитку (ЗНР) і зоною промотованої дії (ЗПД), коли очікувана підтримка або наставництво не відповідають реальним умовам і сприймаються як уявні або поверхневі. Ілюзорна зона вказує на ризики педагогічного застою, коли зовнішні стимули не сприяють реальному зростанню. Таким чином, модель акцентує на важливості автентичної взаємодії, реальної підтримки й узгодженості між внутрішньою готовністю вчителя та зовнішніми умовами.

Додамо, що в межах дослідження розвитку педагогічного професіоналізму цінним є застосування підходу, запропонованого А. Беннісон (A. Bennison), М. Гус (M. Goos) (2013 р.) [795], який, хоча й орієнтований на формування ідентичності вчителя числової грамотності (*numeracy teacher identity*), за своєю структурою і сутністю значно виходить за межі афективного самосприйняття педагога, оскільки структура запропонованих дослідниками доменів охоплює класичні складові педагогічного професіоналізму: знання (предметні, педагогічні, програмні), переконання й цінності, здатність до рефлексії та професійного зростання, вплив контексту і колег, етичну та соціальну відповідальність. Тобто все, що в сучасній педагогіці розглядається як ознаки професіоналізму (не лише ідентичності).

Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителя (Додаток В.6) може бути інтерпретована як концептуальна рамка, оскільки охоплює

комплекс когнітивних, рефлексивних, мотиваційних, соціальних і біографічних складників професійної діяльності вчителя. Запропоновано чотири взаємопов'язані домени, кожен із яких може бути розглянутий як складова педагогічного професіоналізму.

Узагальнюючи модель, А. Беннісон (A. Bennison), М. Гус (M. Goos) акцентують на її динамічному характері: розвиток учителя – це результат постійної взаємодії між його знаннями, афективною сферою, професійним контекстом і життєвим досвідом. Саме така взаємодія, за суттю, є основою педагогічного професіоналізму: «розвиток відбувається тоді, коли знання і досвід (ЗНР) узгоджуються з діями, які заохочуються (ЗПД), і ці дії дозволені професійним середовищем (ЗВР)» [795, с.6]. Отже, концептуальні положення А. Беннісон (A. Bennison), М. Гус (M. Goos) можуть бути адаптовані для аналізу становлення педагогічного професіоналізму вчителя в ширшому контексті, не обмежуючись сферою числової грамотності, а охоплюючи міжпредметні компетентності, готовність до інновацій, рефлексію, внутрішню мотивацію та взаємодію з професійним середовищем.

Загалом інтеграція концепції зон розвитку дозволяє пояснити не лише рівень готовності вчителя до професійного зростання, а й ті чинники, які уможливають або стримують його реалізацію. Важливим для нас є висновок М. Гус про те, що вирішальне значення має не лише доступ до ресурсів, а взаємна відповідність знань, контексту та підтримки: «більш значущими є взаємозв'язки між їхніми знаннями та переконаннями (ЗНР), професійним контекстом (ЗВР) і досвідом професійного навчання (ЗПД)» [878, с.8].

Розуміння соціальної природи розвитку особистості, закладене у фундаментальних наукових концепціях, стало підґрунтям для формування не лише культурно-історичної теорії, а й подальших напрямів, що підкреслюють провідну роль соціального середовища у процесах навчання та становлення індивіда. Одним із таких напрямів є теорія соціального

конструктивізму, яка набула активного розвитку у працях західних учених, зокрема Дж. Брунера (J. Bruner), і є логічним продовженням культурно-історичних ідей у контексті сучасного осмислення процесу розвитку особистості.

Теорія *соціального конструктивізму* розглядає процес розвитку особистості та набуття знань як результат активної взаємодії з соціальним середовищем. Основоположні ідеї були сформульовані у межах культурно-історичної теорії. У подальшому теорія набула самостійного розвитку завдяки дослідженням Дж. Брунер (J. Bruner) та інших учених (Т.М. Даффі (T.M. Duffy) і Д.Г. Джонассен (D.H. Jonassen) [841], Х. Ернандес-Серрано (J. Hernandez-Serrano), І. Чой (I. Choi), Д.Г. Джонассен (D.H. Jonassen) [882], М. Там (M. Tam) [991] тощо).

Дж. Брунер (J. Bruner), розвинув положення про те, що знання не передаються у готовому вигляді, а конструюються суб'єктом у процесі активної взаємодії з іншими людьми, зокрема у спільній діяльності, комунікації, співпраці. У працях «Процес освіти» («The Process of Education», 1963) та «Дії смислу» («Acts of Meaning», 1990) [804] він наголосив, що навчання є процесом активного конструювання знань у результаті соціальної взаємодії. На думку Дж. Брунера (J. Bruner), «навчання – це не пасивне отримання знань, а активне створення сенсу в соціальному контексті» [805, с.21]. Центральною категорією виступає поняття «навчання через конструювання», яке передбачає залучення учня в процес активного дослідження, обговорення і створення нових знань у соціальному контексті.

Представлена у Додатку В.7. візуалізація відображає ключову ідею соціального конструктивізму – розуміння професійного становлення педагога як динамічного процесу, що поєднує соціальну взаємодію, досвід та рефлексію.

У контексті розвитку педагогічного професіоналізму теорія соціального конструктивізму підкреслює необхідність активного залучення

вчителя до процесу спільного осмислення професійного досвіду, взаємодії в професійних спільнотах, рефлексії щодо власної практики, та забезпечує методологічну основу для розгляду розвитку педагогічного професіоналізму як процесу соціально опосередкованого, рефлексивного й динамічного саморозвитку.

Розглядаючи процес розвитку особистості крізь призму соціальної взаємодії та активного конструювання знань, теорія соціального конструктивізму підкреслює важливість соціального контексту як джерела професійного становлення. Логічним продовженням цих ідей у психологічній науці стала соціально-когнітивна теорія розвитку особистості, автором якої є А. Бандура (A. Bandura). Основні положення теорії викладені в його працях «Теорія соціального навчання» (Social Learning Theory, 1977) [787] та «Соціальні основи мислення та поведінки: соціально-когнітивна теорія» (Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory, 1986) [786]. Базовим принципом його концепції є ідея про те, що особистісний розвиток визначається не лише впливом зовнішнього середовища, але й активною участю індивіда у власному навчанні й поведінці через процеси спостереження, моделювання і саморегуляції. Як зазначає А. Бандура, «люди не є просто продуктами свого середовища, вони також його продуценти» [786, с.6]. Отже теорія розширила уявлення про механізми професійного розвитку, акцентуючи на внутрішніх когнітивних процесах, що забезпечують саморегуляцію й самомоделювання поведінки.

Одним із ключових понять теорії є категорія самоефективності (self-efficacy) – віра людини у власну здатність досягати результатів у певній діяльності, що безпосередньо визначає рівень мотивації, наполегливості та якості професійної діяльності. За А. Бандурою, «переконання в особистій ефективності відіграють центральну роль у регулюванні людської мотивації, мислення та дій» [785, с.3]). З позицій формування педагогічного професіоналізму, розвиток самоефективності вчителя є важливою умовою

його здатності адаптуватися до змін освітнього середовища, впроваджувати інноваційні практики і забезпечувати якісну навчальну взаємодію.

У сучасних умовах соціально-когнітивна теорія отримала подальший розвиток у дослідженнях професійного навчання вчителів, зокрема в концепціях професійної самоефективності педагогів та розвитку саморегуляторних навичок у професійній освіті (М. Чанен-Моран / M. Tschannen-Moran, А. Вулфолк-Хой / A. Woolfolk Hoy [1009]; Дж. А. Росс / J.A. Ross і К.Д. Брюс / C.D. Bruce [973] тощо).

Соціально-когнітивна модель (Додаток В.8) демонструє взаємозв'язок соціального впливу, особистісного досвіду та рефлексії. У контексті вивчення розвитку педагогічного професіоналізму *соціально-когнітивна теорія* пропонує комплексну модель аналізу, яка охоплює особистісні характеристики вчителя (віру в себе, рефлексивність, готовність до самонавчання), взаємодію з освітнім середовищем та спостереження за моделями ефективної педагогічної діяльності. Урахування положень цієї теорії дозволяє глибше зрозуміти механізми становлення професійної ідентичності вчителя, особливості набуття ним нових компетентностей і мотиваційних установок, що є критично важливим в умовах постійних змін в освітній політиці та суспільстві.

Теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT), розроблена Е. Десі (E. Deci) та Р. Раяном (R. Ryan), стала однією з провідних концепцій розуміння внутрішніх мотиваційних механізмів розвитку особистості. Основні положення теорії були викладені у працях «Внутрішня мотивація та самовизначення в людській поведінці» (Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior, 1985) [821] та «Теорія самовизначення: базові психологічні потреби в мотивації, розвитку та добробуті» (Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness, 2000). На думку авторів, особистісний розвиток і професійне становлення залежать від реалізації трьох базових психологічних потреб: потреби в автономії, компетентності й взаємопов'язаності. Як зазначають

Е. Десі та Р. Раян, «оптимальне функціонування людини можливе тоді, коли її базові психологічні потреби задовольняються» [974, с.68]).

У сучасних дослідженнях теорія самодетермінації знайшла широке застосування у сфері професійного навчання й розвитку вчителів, зокрема у вивченні чинників внутрішньої професійної мотивації, формування педагогічної автономії та стратегій професійного саморозвитку [822; 942]. Дослідження С. Джан (C. Jang), Дж. Рів (J. Reeve) та Р. Раян (R. Ryan) [891] доводять, що створення умов, які задовольняють базові психологічні потреби вчителів, значно підвищує їхню професійну залученість, резилієнтність і здатність до безперервного розвитку. Автори акцентують, що автономна підтримка керівників шкіл є важливою умовою для розвитку внутрішньої мотивації вчителів та підвищення їхньої готовності до самостійного прийняття рішень і професійного вдосконалення. Крім того, М. Ванстінкісте (M. Vansteenkiste), Б. Нейрінк (B. Neyrinck), К. Нім'єс (C. Niemiec), Б. Соєненс (B. Soenens), Г. Де Вітте (H. De Witte), А. Ван ден Брук (A. Van den Broeck [1019] зазначають, що задоволення потреб в автономії, компетентності й взаємопов'язаності не тільки сприяє особистісному добробуту вчителів, але й підвищує їхню здатність адаптуватися до змін у професійному середовищі, розвивати інноваційні підходи в освітній діяльності.

Модель (Додаток В.9) відображає зв'язок між задоволенням базових психологічних потреб – автономії, компетентності та залученості – та професійним зростанням. В межах цієї концепції професійний розвиток учителя розглядається як процес реалізації базових психологічних потреб через автономну, компетентну і соціально інтегровану діяльність, що забезпечує глибоку й стійку мотивацію до безперервного самовдосконалення.

Отже, теорія самодетермінації орієнтує на розуміння професійного розвитку як процесу внутрішньо вмотивованої самореалізації через задоволення базових психологічних потреб. Логічним продовженням

осмислення внутрішніх механізмів професійного становлення особистості є звернення до проблеми формування професійної ідентичності вчителя, що розкривається у працях Б. Бейяарда (B. Beijaard), П. Мейєр (P. Meijer), Н. Верлоопа (N. Verloop) [793] та інших дослідників (К. Вілкінс /C. Wilkins, Х. Бушер /H. Busher, М. Какос / M. Kakos, К. Мохамед / C. Mohamed, Дж. Сміт / J. Smith [1027], Ф. Патрік / F. Patrick, А. Макфі / A. McPhee) [957]).

Варто зазначити, що проблематика *професійної ідентичності* у педагогіці отримала системний розвиток на початку ХХІ ст. й стала ключовою для розуміння процесу становлення педагогічного професіоналізму. Одними з провідних дослідників у цій галузі є Б. Бейяард (B. Beijaard), П. Мейєр (P. Meijer), Н. Верлооп (N. Verloop), які у своїх роботах «Переосмислення досліджень професійної ідентичності вчителів» (Reconsidering research on teachers' professional identity, 2004) [794] та «Професійна ідентичність учителя: інтегративний огляд літератури» (Teachers' professional identity: an integrative literature review, 2000) [793] запропонували комплексне бачення цього феномену.

Визначаючи професійну ідентичність, автори підкреслюють її динамічність, багатовимірність і контекстуальність. Як зазначають Б. Бейяард та співавтори, «професійна ідентичність формується у процесі взаємодії між особистісними характеристиками вчителя, його професійними знаннями, вміннями та цінностями, а також вимогами й очікуваннями соціального контексту» [794, с.108]. Професійна ідентичність розглядається не як статична структура, а як процес безперервного переосмислення та узгодження внутрішнього «Я» з професійною роллю.

У сучасних дослідженнях розвиток професійної ідентичності вчителів пов'язується з важливістю участі в практичних спільнотах, рефлексивних практиках і програмах наставництва, що дозволяють формувати стійке відчуття професійної приналежності та сприяють розвитку самостійності й відповідальності за власний професійний шлях. У контексті нашого

дослідження теорія професійної ідентичності акцентує на необхідності: усвідомлення вчителем власних професійних цінностей і переконань; рефлексивного переосмислення професійного досвіду; активної взаємодії із соціальним середовищем для розбудови й утвердження професійного «Я». Отже, розвиток педагогічного професіоналізму розглядається як процес постійної реконструкції професійної ідентичності під впливом особистісних, професійних і соціокультурних чинників.

Особливий інтерес у сучасних дослідженнях викликає розгляд професійної ідентичності вчителя як процесу постійної взаємодії із соціальним середовищем. Поділяючи цю позицію, Ф. Патрік (F. Patrick) та А. Макфі (A. McPhee) [957] розкривають ідею перформативності професійної ідентичності, акцентуючи увагу на її динамічному характері.

Професійна ідентичність вчителя, за авторським баченням, не є незмінною конструкцією, а формується й актуалізується у процесі взаємодії з колегами, учнями та освітнім контекстом. Особливої ролі у цьому набувають професійні навчальні спільноти (*professional learning communities*), які створюють простір для рефлексії, наставництва (*mentoring and support*) та взаємної підтримки. Одним із центральних чинників становлення професійної ідентичності виступає почуття приналежності (*belongingness*), що забезпечує емоційне залучення та підвищує готовність учителя до професійної співпраці і розвитку. Включення молодих педагогів до професійних спільнот сприяє формуванню навичок рефлексії (*reflexivity*), розширює можливості для осмислення власного досвіду та дозволяє розвивати автентичну професійну ідентичність у відповідь на виклики перформативної культури. У такому ракурсі професійна ідентичність розглядається як процес безперервної адаптації та самовизначення у динамічному освітньому середовищі.

Цикл розвитку професійної ідентичності (Додаток В.10) відображає взаємозв'язок між особистісним досвідом, рефлексією та соціальними впливами. Ідентичність формується у процесі самопізнання, взаємодії з

професійним середовищем і постійного осмислення власної практики. У процесі становлення професійної ідентичності особливе значення набуває рефлексія як механізм усвідомлення власного професійного досвіду, переосмислення цінностей і стратегій педагогічної діяльності. Саме рефлексивна здатність вчителя стає ключовою умовою безперервного розвитку педагогічного професіоналізму. У цьому контексті, на нашу думку, вагоме місце посідає *концепція рефлексивної практики*.

Ідеї рефлексивної практики, запропоновані Д. Шоном (D. Schön) у роботах «Рефлексивний практик: як фахівці мислять у дії» (The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, 1983) [979] та «Підготовка рефлексивного практика» (Educating the Reflective Practitioner, 1987) [980], стали фундаментальними для сучасного розуміння механізмів професійного розвитку. Д. Шон звертає увагу на те, що професійна діяльність не може бути зведена до механічного застосування знань: істинний розвиток фахівця пов'язаний із здатністю рефлексувати над своїми діями у процесі діяльності («reflection-in-action») та після неї («reflection-on-action»). Як зазначає науковець, «фахівець виявляє компетентність не лише у вмінні діяти, але й у здатності мислити в процесі дії, зупинятися і переосмислювати свої дії у світлі ситуаційної невизначеності» [980, p.50]). Концепція рефлексивної практики підкреслює, що професіонал постійно навчається через переосмислення власного досвіду, а рефлексія є необхідною умовою для вдосконалення власної діяльності.

У сучасному педагогічному дискурсі ці ідеї набули подальшого розвитку у концепціях розвитку рефлексивної здатності вчителя, створенні умов для критичного аналізу педагогічного досвіду, формуванні рефлексивних спільнот практиків. У контексті розвитку педагогічного професіоналізму концепція рефлексивної практики акцентує на: необхідності формування навичок рефлексії в процесі й після педагогічної діяльності; здатності вчителя до критичного аналізу власного професійного

досвіду; використанні рефлексії як механізму постійного оновлення і вдосконалення педагогічної практики.

Унаочнена у Додатку В.11. модель ілюструє динаміку рефлексивного циклу, що поєднує практичну дію в освітньому середовищі та рефлексію над власним досвідом. За таких умов рефлексивна практика виступає основою безперервного розвитку професійної майстерності вчителя, забезпечуючи його здатність адаптуватися, оновлювати власні підходи і зберігати відкритість до інновацій у професійній діяльності. Тож особливої актуальності набуває теорія розширення можливостей (empowerment theory), яка акцентує на розвитку внутрішньої сили особистості й здатності до активної трансформації власного професійного шляху.

Теорія розширення можливостей (empowerment theory), започаткована Дж. Раппапортом (J. Rapoport) і розвинена М. Ціммерманом (M. Zimmerman), зосереджується на процесах набуття особистістю контролю над власним життям і здатності впливати на соціальне оточення. Основні положення теорії викладені у роботах «Дослідження з розширення можливостей: кроки до розуміння й дії» (Studies in Empowerment: Steps Toward Understanding and Action, 1984) [965] та «Теорія розширення можливостей: психологічний, організаційний та громадський рівні аналізу» (Empowerment Theory: Psychological, Organizational, and Community Levels of Analysis, 1995) [1036]. Як зазначає Дж. Раппапорт, «розширення можливостей – це процес, через який люди, організації та громади набувають контроль над своїм життям» [965]). Він підкреслює, що розширення можливостей не є статичним станом, а передбачає динамічний процес зміцнення суб'єктності через участь, активне залучення та ініціативу у зміні соціального середовища. М. Ціммерман (M. Zimmerman) деталізує процес розширення можливостей, виділяючи його основні компоненти: внутрішнє відчуття контролю, політичну ефективність і участь у колективних діях. Згідно з його визначенням, «психологічне розширення

можливостей означає відчуття контролю, критичне розуміння соціальної реальності та активну участь у соціальних змінах» [1036, р.583]).

У педагогічному дискурсі теорія розширення можливостей активно використовується для обґрунтування підходів до розвитку професійної автономії вчителів, зміцнення їхнього почуття професійної гідності, здатності до самостійного ухвалення рішень і активного впливу на освітні процеси. Важливу роль у цьому процесі відіграє формування рефлексивності та внутрішньої мотивації до професійного саморозвитку [1004]. Концепція розширення можливостей набуває особливого значення у контексті розвитку педагогічних спільнот і колективної професійної культури, що створюють умови для стійкого зростання професіоналізму вчителів [921; 958]. Включення педагогів до спільнот практики сприяє зміцненню почуття приналежності, відповідальності за спільну справу та здатності до ініціювання позитивних змін у професійному середовищі.

Модель (Додаток В.12) відображає розвиток професійної суб'єктності вчителя через усвідомлення, рефлексію та активну участь в освітньому середовищі. Розширення можливостей пов'язане з автономією, впливом на практику та здатністю ініціювати зміни. Отже, з урахуванням концепції розширення можливостей розвиток педагогічного професіоналізму розглядається як процес посилення суб'єктності вчителя через здобуття контролю над власною професійною діяльністю, що забезпечує стійкість і автономність професійного становлення в умовах змінного соціального контексту.

Розширення можливостей педагога як суб'єкта власного професійного розвитку передбачає не лише внутрішню мотивацію й автономність, але й активну взаємодію з професійним середовищем. У цьому контексті особливо важливою є *концепція професійного зростання через практичні спільноти*.

Концепція практичних спільнот (Communities of Practice – CoP), запропонована Е. Венгером (E. Wenger) у роботах Ситуативне навчання: легітимна периферійна участь («Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation», 1991) [909] та Спільноти практики: навчання, смисл і ідентичність («Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity», 1998) [1024], стала важливою теоретичною основою для розуміння колективної природи професійного розвитку. Е. Венгер (E. Wenger) визначає практичну спільноту як «групу людей, які спільно займаються справою, підтримують взаємодію й накопичують спільний досвід, що формує спільне розуміння й професійну ідентичність» [1024, с.4].

Подальші дослідження концепції практичних спільнот підтверджують, що CoP є ефективним механізмом не лише для поширення знань, а й для формування професійної ідентичності та розвитку рефлексивної практики. Так, Е. Венгер-Трейнер (E. Wenger-Trayner), Б. Венгер-Трейнер (B. Wenger-Trayner) (2015) [1028] підкреслюють, що практичні спільноти сприяють формуванню «професійних траєкторій», де процес взаємодії не лише поглиблює знання, але й перетворює особисті переконання й професійні цілі. У педагогічному контексті В. Гудьєр (V. Goodyear) [876] зазначає, що участь у практичних спільнотах дає можливість учителям розвивати агентність – здатність діяти самостійно, ініціювати зміни у своїй практиці й критично переосмислювати наявні освітні підходи. Підтверджуючи це, С. Едвардс (C. Edwards) (2005) [853] вказує, що CoP забезпечують простір для рефлексії над професійним досвідом, сприяють спільному конструюванню знань і формуванню нових професійних практик, що є особливо важливим у контексті безперервного професійного розвитку вчителя.

Концепцію розширення можливостей педагога через участь у спільнотах практики унаочнено у Додатку В.13, що ілюструє поступове залучення вчителя до професійної спільноти – від периферійної участі до активної взаємодії та впливу на освітню практику. Професійний розвиток

відбувається через досвід, співпрацю й формування ідентичності в межах спільної діяльності. Отже, у сфері педагогіки концепція практичних спільнот знайшла активне застосування для організації професійного навчання вчителів, наставництва, розвитку мереж співпраці між педагогами, спрямованих на підтримку рефлексії, обміну інноваційними практиками й спільного розв'язання професійних завдань. Таким чином, розвиток педагогічного професіоналізму учителя розглядається як соціально опосередкований процес, що відбувається через залучення до спільної практики, співпрацю та рефлексію у взаємодії з іншими професіоналами. Активна участь у практичних спільнотах сприяє не лише актуалізації наявних знань і навичок, але й постійному розширенню професійного досвіду вчителя.

Логічним продовженням розгляду процесів професійного розвитку є концепція неперервної освіти, яка трактується як основа особистісного й професійного становлення протягом усього життя і визначає сучасні вимоги до педагогічного професіоналізму. *Концепція неперервної (безперервної) освіти* (освіта впродовж життя / Lifelong Learning) посідає центральне місце у сучасних міжнародних стратегіях розвитку освіти й професійного становлення особистості. Її основні засади сформульовано у Концепції освіти впродовж усього життя» ЮНЕСКО (Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow, Faure Report, 1972) [861]), у доповіді Ж. Делора / J. Delors (Learning: The Treasure Within, 1996) [825], а також розвинено у документах OECD, таких як «Аналіз освітньої політики» (Education Policy Analysis, 1997 [851] та «Перспективи розвитку навичок ОЕСР 2021: навчання впродовж життя» (OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life, 2021) [984]. За визначенням ЮНЕСКО, «освіта впродовж життя є безперервним процесом особистісного розвитку, що охоплює всі етапи життя і всі форми навчання» [861, с.181]). Основні принципи концепції включають: інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти; розвиток умінь адаптації до змін і самостійного оновлення знань; визнання

навчання як основної умови активної участі в суспільному й професійному житті.

У контексті розвитку педагогічного професіоналізму концепція неперервної освіти, на думку науковців, акцентує увагу на таких аспектах: потребі у безперервному оновленні педагогічних знань і практик; розвитку самостійності у плануванні індивідуальних траєкторій професійного зростання; визнанні самонавчання невід’ємним складником професійного становлення вчителя; створенні гнучкого освітнього середовища з домінуванням мобільних програм підвищення кваліфікації та модернізацією змісту, форм і методів навчання залежно від суспільних та індивідуальних освітніх потреб; створенні цифрової інфраструктури підтримки професійного розвитку (е-платформи, освітні сайти, інформаційні бази даних, е-бібліотеки тощо). Модель (Додаток В.13) ілюструє неперервну освіту як цілісний процес, що поєднує внутрішню мотивацію до саморозвитку з адаптацією до змін у професійному та соціальному середовищі. Підкреслено роль освіти протягом життя як умови стійкого професійного зростання.

Розглянуті у розділі теоретико-методологічні підходи акцентують на багатовимірному характері розвитку педагогічного професіоналізму, що охоплює соціальну взаємодію, особистісну рефлексію, мотиваційну автономію, включеність у професійні спільноти та безперервне навчання. Кожна концепція робить акцент на певному аспекті професійного становлення, проте в сукупності вони створюють цілісну методологічну основу для аналізу й підтримки розвитку вчителя як активного суб’єкта освітніх змін, що представлено у Додатку Г.

Визначення теоретико-методологічних підходів до розвитку педагогічного професіоналізму вчителя у вітчизняному та світовому вимірах, на нашу думку, має важливе значення не лише для теоретичного поглиблення педагогічної науки, але й для практичного впровадження в освітні програми, стратегії професійного розвитку педагогів, а також для

побудови власної концепції розвитку педагогічного професіоналізму в історико-педагогічному контексті.

2.3. Авторська концепція розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у контексті індустріальних трансформацій

У центрі нашого дослідження перебуває розвиток педагогічного професіоналізму – складного, динамічного й багатоаспектного процесу, що формується під впливом як особистісно зумовлених, так і зовнішньо детермінованих чинників. Такий розвиток розглядається як результат постійної взаємодії внутрішнього середовища вчителя – його переконань, цінностей, рівня рефлексії та готовності до змін – із зовнішнім професійним полем, яке охоплює соціокультурні трансформації, нормативно-правові регламенти, професійну підтримку та інституційну взаємодію.

У нашому контексті, «історичні детермінанти професіоналізму вчителя» означають ті історичні фактори, чинники, умови (обставини), які сформували або значно вплинули на теоретико-концептуальне обґрунтування мети, завдань, сутності (змісту), структури та напрямів професійного розвитку вчителів у визначений хронологічний проміжок. Отже, детермінанти в контексті освіти відносяться до факторів або умов, які впливають на освітні процеси. Такі чинники, на нашу думку, можуть бути як глобальними так і локальними, як позапедагогічними так педагогічними та відображати стратегічні напрями розвитку освіти загалом та професіоналізму вчителя зокрема. (Схематично означені детермінанти представлені у Додатку Д).

Виявлення та класифікація цих чинників дало підстави для поділу їх на внутрішні (особистісна мотивація, самоосвітній потенціал, рефлексивна культура, ціннісно-орієнтаційна налаштованість на якісну педагогічну діяльність) та зовнішні (нормативно-інституційні вимоги, соціальні очікування, глобальні технологічні та культурні зрушення). Саме останні

потребують спеціального аналізу, оскільки вони оскільки вони змінюють контекст функціонування освітніх систем, сам зміст професії вчителя та структуру його професіоналізму.

У межах дослідження основна увага зосереджується на зовнішніх детермінантах розвитку педагогічного професіоналізму – тих структурно значущих впливах, що задають рамки професійного зростання педагога. Особливої ваги в цьому контексті набувають процеси, зумовлені індустріальними революціями, кожна з яких істотно змінювала запити суспільства до освіти й водночас формувала нові орієнтири для професійного становлення вчителя. Від технологізації виробництва до цифрової інтеграції в повсякденне життя, відбувалося поступове зміщення акцентів у розумінні ролі педагога, його компетентностей, функцій та професійної відповідальності.

Саме тому подальше викладення присвячене авторській моделі розвитку педагогічного професіоналізму, яка ґрунтується на поєднанні теоретичних і практико-орієнтованих позицій та враховує як історико-соціальні передумови, так і сучасні детермінанти професійної еволюції вчителя. Її структурна побудова дозволяє виявити не лише ключові вектори змін, а й окреслити концептуальні рамки педагогічного професіоналізму в умовах освітньої трансформації, зумовленої як національними, так і глобальними тенденціями.

Отже, ключовим для нашої роботи став індустріально інтегративний підхід, завдяки якому стало можливим провести аналіз взаємозв'язку між розвитком освіти, зокрема педагогічного професіоналізму, і промисловими революціями. Підхід зосереджується на тому, як зміни в індустріальних технологіях та виробничих процесах впливають на освітні системи, навчальні програми та методи викладання, а також як освіта адаптується до цих змін, сприяючи підготовці кадрів для нових умов праці. Тобто відбувається взаємне збагачення індустріального та освітнього секторів, інтеграцію новітніх технологій у освітній процес та розвиток навичок,

необхідних для успішної адаптації до сучасних і майбутніх викликів промислових змін.

Узагальнюючи погляди науковців коротко схарактеризуємо сутність індустріально-інтегративного підходу, спираючись на доробок вітчизняних (О. Баніт [18], В. Болгов та І. Ахновська [46], С. Войтко [85], А. Зубкова, Д. Майгурова, Р. Місюня [190], Л. Мельник [327; 328], А. Павловська, О. Панков, Л. Паскаль [428], Н. Поліщук, О. Моїсевич, І. Панченко [455], В. Семанюк та Н. Мельник [582], Ю. Чалюк [735]) та зарубіжних (Ш. Ахмад / S. Ahmad, С. Умірзакова / S. Umirzakova, Г. Муджтаба / G. Mujtaba, М. С. Амін / M. S. Amin), Т. Хвангбо / T. Whangbo [776], М. Бено / M. Beno [796], Д. Карл / J. Carl [810], П. Прісекару / P. Prisecaru [961], П. Стернс / P. Stearns [986]) науковців.

З метою виявлення педагогічних імплікацій важливо насамперед визначити, що розуміється під поняттям «промислова (індустріальна) революція» в міждисциплінарному науковому полі.

Передусім варто зазначити, що саме визначення «промислових революцій» походить з досліджень економічної історії та соціології, що аналізують радикальні зміни в суспільстві, технологіях та економіці, які відбулися в певні історичні періоди. У науковому дискурсі поняття «промислова революція» сформувалося в межах досліджень економічної історії та соціології, що фокусуються на масштабних суспільних, технологічних і економічних трансформаціях, характерних для окремих історичних етапів. Термін «промислова революція» увійшов у науковий обіг для позначення радикальних змін, які відбулися наприкінці XVIII ст. у Великій Британії, коли машинне виробництво почало витісняти ручну працю, а традиційне аграрне суспільство – трансформуватися в індустріальне.

Однією з перших ґрунтовних праць, у якій системно осмислюється поняття «промислова революція», стали лекції А. Тойнбі (A. Toynbee, 1852–1883), опубліковані під назвою «Лекції про промислову революцію в

Англиї» (Lectures on the Industrial Revolution in England, 1884). Тут автор аналізує соціально-економічні зрушення в Англії періоду 1760–1840 рр., наголошуючи на радикальній трансформації суспільства – переході від аграрної моделі до індустріальної.

Подальше розгортання концептуальних уявлень про промислові революції відбувалося в працях численних дослідників, які прагнули осмислити багатовимірність соціальних, технологічних і культурних трансформацій у різні історичні періоди. Зокрема, Е. Гобсбаум (E. Hobsbawm, 1917–2012) у своїй праці «Епоха революцій: Європа 1789–1848 років» («The Age of Revolution: Europe 1789-1848», 1962) детально проаналізував першу промислову революцію, її вплив на європейське суспільство та розглянув революційні зміни в економіці, технологіях та соціальній структурі, що визначали нові шляхи розвитку для Європи.

Концепція другої промислової революції була сформульована Т. Боттомором (T. Bottomore, 1920–1992) у праці «Словник марксистської думки» (A Dictionary of Marxist Thought, 1983), яка описувала зміни кінця XIX – початку XX ст., зокрема масове виробництво, електрифікацію та розвиток транспортних мереж. Поняття «третья промислова революція» набуло популярності завдяки працям Дж. Ріфкіна (J. Rifkin, 1945-), особливо його книзі «Третя індустріальна революція: як горизонтальна влада змінює енергетику, економіку і світ» (The Third Industrial Revolution: How Lateral Power is Transforming Energy, the Economy, and the World, 2011), де він підкреслював роль інформаційних технологій, відновлюваних джерел енергії та нових комунікаційних мереж у трансформації сучасного світу. Додамо, що серед концептуальних праць, у яких осмислюються процеси, характерні для третьої промислової революції, чільне місце посідає дослідження Р. Флоріди (R. Florida) «Нова індустріальна революція» (The New Industrial Revolution, 1991), що репрезентує міждисциплінарний підхід до аналізу трансформацій у сфері виробництва, знань та організації праці [867]. Р. Флоріда розглядає поширення мікроелектроніки,

комп'ютерних технологій і програмного забезпечення як ознаку становлення нового індустріального порядку. Йдеться про трансформацію виробництва, де інтелектуальні ресурси стають ключовим фактором продуктивності, а «нова виробнича підлога» ґрунтується на інтеграції досліджень, проектування та виконання. Важливу роль відіграють колективне управління знаннями, командна взаємодія та безперервне навчання, що задають нову логіку праці й вимагають переосмислення освітніх стратегій у добу технологічного прориву.

Четверта промислова революція була описана К. Швабом (K. Schwab, 1938-) у його книзі «Четверта індустріальна революція» (The Fourth Industrial Revolution, 2016), де він розглянув взаємозв'язок між фізичними, цифровими та біологічними системами, акцентуючи увагу на таких технологіях, як штучний інтелект, інтернет речей та біотехнології, які кардинально змінюють сучасне суспільство.

Узагальнюючи еволюцію наукових підходів до осмислення феномену промислових революцій, варто наголосити, що попри різноманіття інтерпретацій, дослідники єдині в оцінці їх визначального впливу на перебіг історичних змін. Влучно, на нашу думку, суть цього процесу окреслює М. Бено (M. Beno), підкреслюючи, що: «Промислова революція (IR – Industrial Revolution) може бути описана як період в історії, коли люди в різних сферах суспільства використовували машини для виконання завдань замість ручної праці. Багато історично важливих технологічних досягнень та винаходів призвели до економічної демократизації, глобалізації, масового виробництва товарів та індустріалізації» [796]. У педагогічному контексті промислові революції постають як потужні чинники трансформації цілей, змісту й технологій освіти, зумовлюючи потребу в оновленні підходів до підготовки фахівців, зокрема педагогів, здатних діяти в умовах постійних технологічних змін.

У фаховій літературі до основних детермінант, що засвідчують перехід від однієї промислової революції до наступної, зазвичай відносять

характер праці (домінування ручної або машинної праці), специфіку технологічного розвитку (механізація, автоматизація, впровадження новітніх, зокрема цифрових технологій), трансформації соціально-економічних структур (від аграрної до індустріальної економіки, урбанізація, зростання чисельності міського населення), особливості політичного устрою (від автократії до демократії, рівень політичної стабільності, впровадження реформ), а також інновації у сфері комунікацій та транспорту (можливості інформаційного обміну й мобільності населення).

У ґрунтовному міжкультурному аналізі промислових трансформацій П. Стернс (P. Stearns) трактує індустріальні революції як складний, багатофазний і неодночасний процес, що по-різному проявлявся в різних регіонах світу. Його концепція акцентує не лише на технологічному вимірі змін, а й на глибоких соціокультурних зрушеннях. Зокрема, автор підкреслює, що промислова революція стала не лише справою фабрик і нових технологій, а глибоким соціальним і культурним досвідом, який переосмислив працю, сім'ю, споживання й навіть релігію [986]. Освіта, на думку дослідника, була серед ключових сфер, що зазнали впливу індустріалізації: з одного боку, вона відображала запити нової економіки, формуючи компетентного й дисциплінованого працівника; з іншого – ставала механізмом соціалізації в урбанізованому, динамічному середовищі [986]. У цьому контексті промислові революції розглядаються не як лінійний поступ, а як хвилі глибоких перебудов, у яких освіта відіграє роль адаптивного та водночас інституційно консервативного ресурсу, що пов'язує традицію й інновацію.

Для візуалізації логіки переходу між етапами індустріальних революцій, їхньої ресурсної, технологічної та галузевої основи, наводимо узагальнену схему (Додаток Д.2), яка відображає ключові характеристики чотирьох індустріальних етапів у контексті освітніх публікацій, зокрема за підходом М. Бено [796] та П. Прісекару (R. Prisecaru) [961].

Варто також зауважити, що сучасна наукова думка не обмежується лише констатацією наявності чи розвитку четвертої промислової революції. Динаміка цифровізації, інтеграція штучного інтелекту, персоналізованих рішень та когнітивних технологій у глобальних економіко-соціальних системах зумовила актуалізацію концепції п'ятої промислової революції (М. Бено [796], В. Болгов та І. Ахновська [46], Л. Мельник [327], П. Прісекару [961] тощо), яку характеризують як етап гармонізації взаємодії між людиною та машиною, орієнтований на гуманізацію технологічного поступу.

Вивчення індустріальних революцій як історико-культурного та технологічного явища відкриває можливість глибше осмислити зміну логіки суспільного розвитку, що безпосередньо впливала на трансформацію освіти і, зокрема, професійної ролі вчителя. Промислові революції справили глибокий і багатовимірний вплив на розвиток суспільства, економіки та технологій, що докладно аналізується в численних міждисциплінарних дослідженнях, перелік яких подано у Розділі 1.2. У науковому дискурсі висвітлюються як історичні передумови індустріальних трансформацій, так і їхні економічні, соціокультурні, науково-технологічні, енергетичні та освітні виміри. Особливу увагу приділено також глобальному характеру цих змін, зокрема процесам інтернаціоналізації виробництва, мобільності капіталів, людських ресурсів та ідей, що підсилюють взаємозалежність між країнами.

Як зазначає Ю. Чалюк [735], кожна з промислових революцій сприяла становленню відповідного типу суспільства, детермінуючи зміни в економічних, соціальних і технологічних процесах. Зокрема, I промислова революція (IR) асоціюється із Суспільством 1.0 (мисливське господарство), II IR – із Суспільством 2.0 (аграрне господарство), III IR – із Суспільством 3.0 (промислове господарство), IV IR – із Суспільством 4.0 (інформаційне господарство), V IR – із Суспільством 5.0 (інтелектуальне господарство).

Кожен із цих етапів позначається зміною домінантних технологій, форм виробництва та способів організації суспільного життя.

Відповідно до трансформацій соціального укладу зазнавала змін і система освіти: від традиційних моделей ремісничої підготовки та індивідуального наставництва – до інституціоналізації масової шкільної та університетської освіти, а в подальшому – до впровадження цифрових, адаптивних і персоналізованих освітніх технологій, що базуються на використанні штучного інтелекту, доповненої та віртуальної реальності, а також міждисциплінарних підходів (Рис. 2.3).

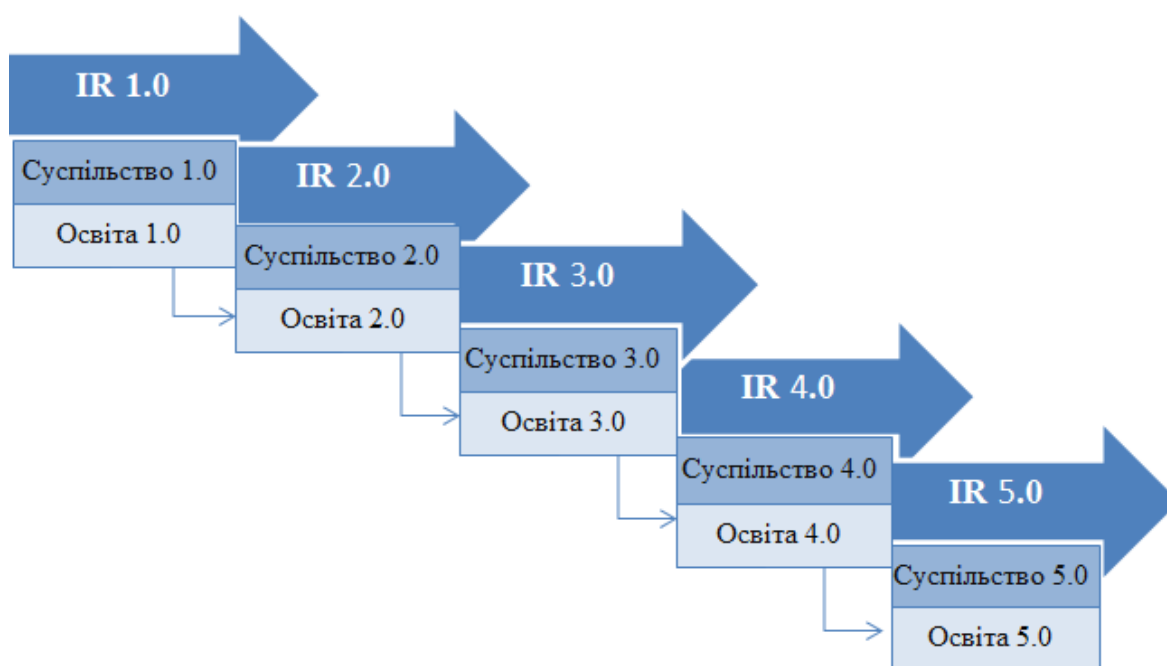


Рис. 2.3. Взаємна еволюція промислових, соціальних і освітніх систем.

Рисунок відображає етапну відповідність між індустріальними революціями, трансформаціями суспільства та еволюцією моделей освіти. Така візуалізація дає змогу розглядати освітні зміни не як другорядну реакцію на технологічний поступ, а як складову ширших соціоекономічних трансформацій. Аналіз освіти в контексті промислових революцій дозволяє виявити глибші закономірності її розвитку, пов'язані з новими функціями, ролями та вимогами до освітніх систем.

Методологічні підходи до вивчення промислових революцій в освітньому контексті ґрунтуються на аналізі взаємозв'язків між

трансформаціями в технологічному середовищі та еволюцією освітніх систем, що передбачає розгляд освіти не лише як інструменту реагування на економічні зміни, а й як чинника, що формує потенціал інноваційного розвитку суспільства.

З метою поглибленого розуміння взаємозв'язку між індустріальними трансформаціями та освітніми змінами розглянемо загальні риси промислових революцій, спираючись на провідні наукові концепції, що склалися в міжнародному академічному середовищі, та зосередимо увагу на визначальних тенденціях впливу індустріалізації на освітні системи в межах ключових історичних етапів. Для цілісного уявлення про динаміку взаємозв'язку між промисловими трансформаціями та еволюцією освіти розглянемо послідовно особливості кожної з індустріальних революцій.

Період першої промислової революції (1760–1840) позначився масштабними економічними й соціальними трансформаціями, спричиненими впровадженням парових машин, механізованих текстильних верстатів і нових форм організації праці. Виробництво набуло системної механізації, що зумовило зростання попиту на кваліфіковану робочу силу, здатну працювати з новими технологічними засобами, та стимулювало розвиток освіти – передусім технічної та професійної, яка мала забезпечити ринок праці фахівцями для нових галузей промисловості.

У період першої промислової революції освіта починає зазнавати змін під впливом індустріалізації: з'являються технічні школи та професійні училища для підготовки фахівців до роботи з новими механізмами. Як зазначають М. Бено (M. Beno) та Д. Карл (J. Carl), індустріалізація стимулювала адаптацію освітніх моделей до потреб ринкового суспільства, надаючи їм нового змісту та функціонального спрямування [796; 810]. У цьому контексті К. Нікум (K. Nikoom) концептуалізує освітню модель того часу як Освіту 1.0 – вчительсько-центровану систему, в якій знання передавалися уніфіковано, а студенти виступали пасивними споживачами інформації [943]. Відтак, перша промислова революція започаткувала

поступову зміну функціонального призначення освіти, перетворивши її з елітарного інституту на один із системних механізмів соціально-економічного оновлення суспільства.

Друга промислова революція (1870–1914) спричинила зростання потреби в підготовці фахівців для роботи з ускладненими технічними процесами. Відповідно до змін у виробництві формувалася нова освітня парадигма, що ґрунтувалася на стандартизації змісту, уніфікації програм та посиленні прикладного й науково-технічного компоненту [796].

Освіта в період другої промислової революції набуває масового характеру, стає доступнішою та орієнтується на підготовку інженерних, технічних і наукових кадрів. Модернізація університетів і створення технічних інститутів сприяли інтеграції наукових досліджень в освітній процес, поступово зміщуючи акценти з гуманітарної до науково-технічної моделі. Навчання стає регламентованим: зростає роль стандартизованих методів оцінювання, контролю знань і дисциплінарної структури [810]. Формуються початкові елементи взаємодії між учасниками освітнього процесу, однак провідною залишається авторитарно-репродуктивна модель. У типології освітніх систем цей етап відповідає Освіті 2.0 – з домінантною роллю вчителя, стандартизованим знанням та орієнтацією на перевірку пам'яті [943].

Функція освіти істотно змінюється: вона перестає бути виключно інтелектуальним привілеєм і починає виконувати роль інституційного механізму, що забезпечує індустріальну модернізацію суспільства. У її змісті формуються передумови для поєднання академічної підготовки з потребами економіки, що засвідчує посилення зв'язку між науковим знанням, технологічним прогресом і соціальним управлінням.

Третя промислова революція (кінець 1960-х – 2000 рр.) ознаменувалася автоматизацією, комп'ютеризацією, розвитком електроніки та інформаційно-комунікаційних технологій. Виробничі трансформації зумовили потребу в новому типі фахівців – здатних працювати в цифровому

середовищі, оперувати великими обсягами даних, програмувати та швидко пристосовуватися до технологічних змін.

У цей період зростає потреба в масовому вивченні інформатики, програмування та ІТ-дисциплін, що супроводжується комп'ютеризацією освітніх установ. Цифрові технології трансформують зміст, форми й методи навчання, сприяючи переходу до дистанційної освіти, онлайн-курсів і розширення доступу до знань [796]. Відбувається перехід до студентоцентричної парадигми: учитель стає фасилітатором і наставником, педагогічна взаємодія набуває діалогічного характеру, а освітній процес – гнучкості й персоналізації [943]. У подальшому, під впливом третьої промислової революції, освіта почала поступово змінювати свою функцію – від механізму відтворення стандартних знань до системи формування кросфункціональних умінь, технологічної компетентності та здатності до безперервного навчання. Як справедливо зауважував Р. Флоріда (R. Florida), у новій індустріальній парадигмі знання стають центральною продуктивною силою, а навчання інтегрується у саму структуру виробництва як безперервний і колективний процес [866].

Функціональна роль освіти в період третьої промислової революції переорієнтовується: від репродукування знань – до формування цифрової та інформаційної компетентності, здатності до самоосвіти, критичного мислення, швидкого засвоєння нових технологій. Освіта поступово втрачає жорстку інституційну обмеженість, перетворюючись на динамічну екосистему з відкритими цифровими форматами, де знання циркулює не лише вертикально, а й горизонтально – між учасниками освітнього процесу, незалежно від просторових і часових рамок.

Четверта промислова революція, що стартувала на початку ХХІ ст., позанчилася інтеграцією фізичних, цифрових і біологічних технологій. Серед її ключових характеристик – поява кіберфізичних систем, розвиток штучного інтелекту, Інтернету речей, біо- та нанотехнологій. У виробництві домінує концепція Індустрії 4.0 – автономних, адаптивних систем з

керуванням у реальному часі [190, с.121], здатних моделювати процеси, приймати децентралізовані рішення та забезпечувати ефективну взаємодію людини й машини.

Освіта у контексті Індустрії 4.0 трансформується в напрямі персоналізації, гнучкості та інтеграції новітніх технологій. Навчання орієнтується на розвиток критичного мислення, креативності та цифрової компетентності (А. Павловська та ін. [428]). Завдяки впровадженню штучного інтелекту, VR/AR, адаптивних платформ і систем самонавчання формуються індивідуальні освітні траєкторії. Освітній процес дедалі частіше реалізується через змішане, дистанційне й перевернуте навчання, що змінює логіку взаємодії в освіті [806, с.1]. Школи й університети адаптують програми до потреб ринку, посилюючи міждисциплінарність і технологічну мобільність. Освіта 4.0 ґрунтується на результативності, креативності та дії, виходячи за межі класичної аудиторії [943]; учитель у ній постає як фасилітатор, ментор і партнер у навчанні. Відповіддю на динаміку технологічних змін стає парадигма безперервного навчання впродовж життя. Нові освітні програми орієнтовані на підготовку до професій, що ще не існують, а межі між фаховими сферами постійно зміщуються.

На початку 2020-х років у науковому дискурсі починає активно формуватися концепція *п'ятої промислової революції* (Industry 5.0), що трактується як етап розвитку, у якому відбувається гармонійне поєднання технологічного прогресу з гуманітарною складовою. Відмінність цієї парадигми від попередньої – Industry 4.0 – полягає в акценті не стільки на автоматизації, Інтернеті речей чи цифровій трансформації, скільки на партнерстві людини та штучного інтелекту, на індивідуалізації рішень, співпраці між людиною й машиною та створенні соціально орієнтованої доданої вартості (О. Баніт [18], В. Болгов [46], А. Зубкова [190], А. Павловська [428], В. Семанюк [582] тощо). Отже Industry 5.0 передбачає

залучення людини як рівноправного учасника техноекономічних процесів, а не як об'єкта автоматизованих систем.

Освіта набуває особливої значущості, оскільки саме вона формує здатність до взаємодії з інтелектуальними технологіями та розвиває навички, що важко підлягають автоматизації – критичне мислення, емоційний інтелект, комунікаційність, творчість. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває формування цифрових навичок, які вже не обмежуються технічною обізнаністю, а охоплюють уміння аналізувати, інтерпретувати, моделювати інформаційні процеси та приймати рішення в умовах високої динаміки. Як зазначають дослідниці В. Семанюк і Н. Мельник [582], такий підхід передбачає потребу в переорієнтації освітнього процесу на розвиток інформаційної компетентності нового рівня. Отже, Освіта 5.0 постає як відповідь на ризики надмірної технологізації, як каталізатор людського, етичного, екоспрямованого розвитку – за умови тісної інтеграції технологій та збереження ціннісного ядра педагогічної взаємодії.

Наведений вище матеріал дозволяє сформулювати *проміжний висновок* про еволюційний характер трансформації освітніх моделей як поступовий перехід від авторитарних, знаннево-орієнтованих систем до таких, що базуються на принципах активного, студентоцентричного й дослідницького навчання. Зміни парадигми навчання супроводжувалися еволюцією педагогічних стратегій – від пасивного засвоєння до рефлексивної взаємодії, орієнтації на результат і дослідницьку діяльність. Узагальнення основних етапів цієї трансформації представлено у Додатку Д.3, де відображено логіку поступового зміщення акценту з вчителя/викладача на здобувача та з репродукції знань – на їхнє активне конструювання.

Узагальнюючи попередній аналіз, можемо дійти висновку, що ключовим індикатором доцільності вивчення взаємозв'язку між індустріальними революціями та інститутом освіти є здатність освітньої

системи адаптуватися до трансформацій соціотехнологічного середовища. Така адаптивність проявляється передусім у зміні підходів до підготовки фахівців, які мають бути спроможними ефективно діяти в умовах постійного оновлення технологій, змін ринку праці та соціальних запитів.

Функціональне втілення визначеної здатності забезпечується через модернізацію ключових компонентів педагогічної системи, яка розглядається як динамічна, ієрархічно впорядкована сукупність взаємопов'язаних складників – цілей, змісту, методів, форм, засобів навчання, а також суб'єктів освітнього процесу (учнів і вчителів/педагогів), що функціонують як цілісність та спрямовані на досягнення визначених педагогічних результатів.

Означена система є відкритою до впливів соціокультурного, біологічного й природного характеру, що забезпечує її чутливість до зовнішніх змін та зумовлює необхідність постійної трансформації відповідно до викликів, пов'язаних із кожним індустріальним етапом. Розвиток зазначених структурних компонентів педагогічної системи – цілі навчання, зміст освіти, організаційні форми, характер взаємодії між суб'єктами освітнього процесу (учнями й педагогами), а також дидактичні процеси і засоби навчальної діяльності – відповідно до об'єкта дослідження (розвиток педагогічного професіоналізму вчителів) та хронологічних меж (перша чверть ХХІ ст.) дослідження, став предметом нашого цілеспрямованого аналізу (Додаток Д.4).

Попередній аналіз джерельної бази дослідження дає підстави висунути припущення про наявність структурних змін у базових компонентах педагогічної системи, що відбувалися під впливом послідовних промислових революцій. У зазначеному контексті – а саме в межах дослідження процесу розвитку педагогічного професіоналізму вчителів наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття – доцільно виокремити такі вектори трансформацій:

- *мета навчання* зазнала істотного перегляду: від орієнтації на підготовку еліти або кадрового ресурсу для індустріалізації – до забезпечення масового доступу до якісної освіти та фокусування на задоволенні індивідуальних освітніх потреб особистості, з одночасним збереженням зв'язку між метою освіти й економічним розвитком, який переосмислюється в парадигмі сталості, інклюзії та людяності;

- *зміст навчання* змінюється відповідно до потреб кожної технологічної епохи; у педагогічному вимірі це виявляється у впровадженні оновлених навчальних програм, що відповідають викликам цифровізації, інформатизації, інтердисциплінарності, поряд із чим спостерігається як тенденція до стандартизації, так і до індивідуалізації змісту навчання;

- *організаційні форми навчання та освітні структури* еволюціонують від класично уніфікованої моделі до гнучких форм мобільного, змішаного, дистанційного й адаптивного навчання; інституційно ця трансформація супроводжується активним розвитком технічних і професійних закладів, дослідницьких університетів, а також появою нових освітніх платформ та цифрових екосистем;

- *характер взаємодії між учасниками освітнього процесу* змінюється від авторитарної об'єкт-суб'єктної парадигми до паритетної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у межах якої домінує діалог, співпраця, фасилітація та партнерство; сучасні освітні практики дедалі більше орієнтуються на “технології участі”, які створюють умови для автономії, агентності та самореалізації здобувачів освіти;

- *дидактичні процеси та засоби навчання* демонструють поступове розширення функцій: від підтримки процесу трансляції знань – до інструментів для організації індивідуалізованого, дослідницькі орієнтованого та міждисциплінарного навчання; особливої ваги набуває інтеграція цифрових технологій, використання комп'ютерного моделювання, платформ на базі ІІІ, а також застосування біо- і нанотехнологій у міжгалузевих освітніх контекстах.

Означені трансформації не лише відображають вплив технологічного прогресу на освітнє середовище, а й сутнісно переосмислюють роль вчителя – як фахівця, здатного поєднувати інструментальну компетентність із гнучкістю мислення, інноваційністю, етичністю та готовністю до професійного зростання в умовах постійних змін.

Викладене у підрозділі дозволяє узагальнити процес взаємозв'язку між етапами розвитку промислових революцій та еволюцією складових педагогічної системи. Зокрема, простежується відносна відповідність цілей навчання, його змісту, організаційних форм, характеру педагогічної взаємодії та дидактичних засобів тим трансформаціям, які визначали соціотехнологічний уклад певного періоду. Таблиця ілюструє динаміку змін зазначених компонентів відповідно до кожного з етапів промислового розвитку, акцентуючи увагу на поступовому ускладненні освітніх практик, зростанні ролі інновацій і підвищенні адаптивності системи освіти до потреб суспільства.

Запропонована еволюційна рамка дозволяє усвідомити не лише технічні зрушення в освіті, а й глибокі зміни в ролі вчителя, філософії навчання та очікуваннях до освітнього середовища. У цьому контексті педагогічний професіоналізм постає як динамічне явище, що має постійно адаптуватися до нових освітніх моделей. Означені складники стали провідними у створенні нашої концептуальної моделі, власне їхнє насичення відповідно до певних періодів промислових революцій з подальшою експлікацією на розвиток педагогічного професіоналізму вчителів визначили зміст нашого дослідження.

Зважаючи на те, що зі зміною освітньої парадигми щоразу трансформується і уявлення про роль, функції та професійну сутність учителя, саме він опиняється в центрі інституційних, технологічних і ціннісних зрушень. Учитель більше не лише транслює знання - він створює освітнє середовище, модерує взаємодію, супроводжує індивідуальні освітні траєкторії, адаптується до цифрових змін і водночас несе відповідальність за

збереження людського виміру освіти. Для візуалізації динаміки змін звернімося до узагальнення ключових функцій і ролей учителя в межах еволюції освітніх моделей, зумовленої промисловими революціями.



Рис. 2.4. Роль учителя в системі освіти: від Освіти 1.0 до Освіти 5.0.

Рисунок 2.4. ілюструє поступову трансформацію освітніх систем у контексті промислових революцій, висвітлюючи, як кожен новий етап – від індустріалізації до цифровізації й гуманізації – супроводжується якісними зрушеннями в уявленнях про роль учителя. Змінюється не лише функціональне навантаження, а й сама сутність педагогічної діяльності: від авторитарного транслятора знань до фасилітатора індивідуального поступу та архітектора взаємодії. Така динаміка свідчить про те, що педагогічний професіоналізм не є сталою категорією, а формується як відповідь на суспільні, технологічні й ціннісні трансформації.

На кожному етапі розвитку освітніх моделей акценти зміщуються: від технократичної раціональності до міждисциплінарної гнучкості, від ієрархічної передачі знань до створення освітнього досвіду. У цьому контексті професіоналізм учителя виявляється як здатність адаптуватися до змін, освоювати нові технології, рефлексувати освітні процеси й водночас зберігати гуманістичні орієнтири.

Узагальнено моделі розвитку професіоналізму вчителів відповідно до кожного етапу промислових революцій представлено у Додатку Д.5.

Викладене вище дає підстави сформулювати провідну ідею дослідження так: розвиток педагогічного професіоналізму вчителя прямо корелює з етапами промислових революцій, кожна з яких зумовлює зміну вимог до знань, умінь і педагогічних компетентностей. Технологічний прогрес актуалізує необхідність переосмислення методик викладання, трансформації освітніх підходів і розширення функціональної ролі педагога в освітньому середовищі.

Концептуальні ідеї дослідження:

- промислові революції - від першої, що ознаменувала початок механізації, до п'ятої, яка формує нову реальність через штучний інтелект, автоматизацію, нейромережі, біотехнології та кіберфізичні системи - справляють глибокий і багатовимірний вплив на освітній процес, задаючи йому не лише технологічний, а й ціннісний, світоглядний і професіоцентричний вектори трансформації;
- під впливом кожної наступної промислової революції, суттєво переосмислюється роль учителя: від транслятора знань до фасилітатора, тьютора, координатора індивідуальних траєкторій навчання, носія етичних орієнтирів і навігатора в цифровому середовищі; відповідно змінюється і розуміння педагогічного професіоналізму, який втрачає рису статичності та дедалі більше набуває динамічного, адаптивного, інноваційного характеру;
- кожна індустріальна епоха не лише трансформує економіку та виробництво, але й формує нові парадигми професійної діяльності вчителя,

визначаючи: зміст його професійних компетентностей (від предметної до цифрової та емпатійної); рівень педагогічної майстерності (від методичної точності до креативного дизайну навчання); ступінь соціальної відповідальності (від відповідальності за результат до відповідальності за середовище і вплив на майбутнє);

- водночас, педагогічний професіоналізм не є лише відповіддю на виклики епохи - він сам стає каталізатором освітніх змін, чинником оновлення педагогічних підходів і генератором моделей навчання, які найповніше відповідають культурним, соціальним і технологічним запитам суспільства відповідного періоду.

Отже педагогічний професіоналізм розглядається як ключова змінна, що поєднує історичну динаміку, ціннісну сталість і інноваційний потенціал освітньої системи.

Концептуальна основа дослідження.

Промислова революція 1.0 (1770-ті – 1850-ті роки): у цей період формування освіти орієнтувалося на задоволення базових освітніх потреб для роботи на фабриках та в сільському господарстві. У межах такої освітньої парадигми вчитель виконував роль провідника знань, а сама педагогічна діяльність здійснювалася в межах чітко регламентованої, авторитарної моделі взаємодії. На цьому етапі педагогічний професіоналізм учителя набував форми дисциплінарної компетентності в межах жорстко структурованого навчального процесу та авторитарної моделі педагогічної взаємодії. Професіоналізм учителя, в таких умовах, визначався переважно функціональною придатністю до виконання інституційно заданих ролей: інструктора, контролера знань, виконавця навчальних програм. Його зміст був жорстко пов'язаний з ієрархією знання, відсутністю педагогічної автономії та обмеженим впливом на освітній зміст. У цьому контексті педагогічний професіоналізм можна охарактеризувати як стабільний, нормативно заданий і орієнтований на відтворення, що відповідало індустріальним вимогам свого часу.

Промислова революція 2.0 (кінець XIX – початок XX століття):

педагогічні підходи почали орієнтуватися на розвиток технічних знань і практичних навичок. Вчитель став перед необхідністю розвивати не лише інтелектуальні, але й технічні компетенції у здобувачів, що б готувало їх до роботи в нових індустріях. У цих умовах вчитель перестає бути виключно транслятором академічного знання. Його роль дедалі більше пов'язується з потребами ринку праці – педагог виступає посередником між освітньою системою та індустріальним середовищем. Від учителя очікується не лише інтелектуальна підготовка, а й здатність формувати у здобувачів технічні компетенції, практичні вміння, готовність до прикладного застосування знань. Професійне зростання вчителя у цей період відбувається у напрямі розширення фахової, методичної й інструментальної компетентності, особливо в технічних галузях. Саме в цей час педагогічний професіоналізм починає долати вузько функціональні рамки і поступово набуває ознак багатовимірності – як явища, що формується під впливом соціокультурних трансформацій, технологічного прогресу й нових освітніх запитів. Професійна ідентичність учителя формується не лише в межах дисциплінарної моделі, а й через здатність реагувати на трансформації економіки, модифікацію змісту освіти й зростаючі очікування щодо функціональної ефективності педагогічної діяльності.

Промислова революція 3.0 (з середини до кінця XX століття),

пов'язана із впровадженням комп'ютерних технологій, електронних освітніх ресурсів і програмного забезпечення, позначила початок цифрової епохи в освіті. Вчителі опинилися перед необхідністю оволодіння новими інформаційно-комунікаційними засобами, що вимагало гнучкості мислення, здатності до безперервної самоосвіти, критичного опрацювання інформації та адаптації до швидкоплинних змін у технологічному середовищі. У межах цього періоду педагогічний професіоналізм починає набувати рис технологічної, комунікаційної й організаційної мобільності. Вчитель поступово відходить від ролі домінантного ментора й транслятора знань,

переходячи до функції фасилітатора освітнього процесу — координатора активної, інформаційно насиченої взаємодії зі здобувачами освіти. Професійна діяльність педагога наповнюється новим змістом: використовуються електронні таблиці, комп'ютерні навчальні програми, мультимедійні матеріали; виникає потреба в опануванні нових форматів уроку, що включають елементи інтерактивності й візуалізації. Педагогічний професіоналізм у цьому контексті розкривається як багатовимірне явище, що формується у відповідь на динаміку цифровізації, оновлення освітніх середовищ і трансформацію комунікативної структури навчання. Таким чином, педагогічний професіоналізм учителя в добу третьої промислової революції втрачає рису стабільності й починає розгортатися як інноваційний і адаптивний ресурс, здатний інтегрувати технологічні новації в освітній процес і реагувати на зміни соціальних запитів.

Промислова революція 4.0 (початок XXI століття): Промислова революція 4.0, що розгортається на початку XXI століття, характеризується стрімким розвитком автоматизації, робототехніки, штучного інтелекту, аналітики великих даних і кіберфізичних систем. У цих умовах педагогічна діяльність набуває нової якості: вчитель має бути готовим працювати в цифрово-насиченому, високотехнологічному середовищі, використовуючи адаптивні освітні платформи, хмарні сервіси, VR/AR-інструменти та алгоритми штучного інтелекту. Проте професіоналізм сучасного вчителя полягає не лише у володінні технологічними засобами. Він виявляється передусім у здатності навчати здобувачів критично мислити, працювати з нестандартними завданнями, генерувати нові ідеї, інтегрувати знання з різних галузей для вирішення складних проблем, а також діяти в умовах швидкоплинної невизначеності. Освітнє середовище поступово стає міждисциплінарним, динамічним і відкритим, а професійна діяльність учителя — багатовекторною, контекстно змінною і гуманістично орієнтованою. У цьому контексті педагогічний професіоналізм розкривається як інноваційний ресурс, що поєднує гнучкість, аналітичність, цифрову

грамотність, рефлексивність, емоційний інтелект і здатність до етичного моделювання навчального середовища. Вчитель стає не лише провідником знань чи модератором взаємодії, а й навігатором у складних цифрових структурах, джерелом стабільності в нестабільному світі. Таким чином, педагогічний професіоналізм переходить у фазу високої адаптивності та стратегічної відповідальності за якість освіти, її людський вимір і стійкість до глобальних трансформацій.

Промислова революція 5.0 (майбутнє): очікується, що освіта 5.0 сприятиме розвитку суспільства, орієнтованого на гармонію між людиною і технологіями. Вчителі матимуть вирішальну роль у формуванні учнів, здатних використовувати штучний інтелект і цифрові технології не лише для вирішення технічних завдань, але й для вирішення соціальних та екологічних проблем. Педагогічна діяльність має зосереджуватися на формуванні в учнів здатності використовувати високі технології (зокрема III) не лише функціонально, а й гуманістично. Педагогічний професіоналізм у цьому контексті інтегрує навички етичного мислення, емпатії, екосвідомості, креативності й соціальної відповідальності. Учитель стає будівничим освітньої взаємодії, що базується на принципах співтворення, міждисциплінарності та сталого розвитку.

Запропонована концепція дозволяє осмислити розвиток педагогічного професіоналізму як історико-динамічне, контекстуально зумовлене та перспективно орієнтоване явище, здатне віддзеркалювати й формувати цілісну логіку еволюції освіти в умовах промислових революцій.

Подальше дослідження зосереджується на виявленні кореляції між окремими етапами промислових революцій та змінами в системі безперервної освіти вчителів – з урахуванням історико-педагогічного контексту розвитку української освіти першої чверті XXI ст., а також з огляду на глобальні тенденції трансформації освітніх моделей. У цьому зв'язку дослідницький фокус спрямовано на період переходу від логіки цифровізації до логіки гуманізації освіти – на стику епох: завершення

індустріального укладу 3.0, становлення інфраструктур 4.0 та появи перших структурних маркерів епохи 5.0. Особлива увага приділяється аналізу того, як технологічний прогрес у міжнародному та національному вимірах зумовлював трансформацію цілей, змісту, форм і засобів педагогічної діяльності, поступово формуючи нові вимоги до структури, функцій і ціннісного наповнення педагогічного професіоналізму.

Висновки до другого розділу

У розділі обґрунтовано концептуальну основу дослідження педагогічного професіоналізму вчителів, що розгортається у трьох взаємопов'язаних вимірах: методологічному, теоретичному й авторсько-концептуальному. Відповідно до внутрішньої структури розділу, розкрито: методологічне підґрунтя дослідження як система принципів, підходів і методів, що забезпечують цілісне осмислення феномена; теоретичні засади розвитку педагогічного професіоналізму в світовому й українському академічному дискурсі; а також авторську концепцію, яка інтерпретує динаміку професіоналізації вчителя у контексті індустріальних трансформацій.

Методологічну основу дослідження становлять принципи, підходи та методи, узгоджені зі специфікою історико-педагогічного пізнання і структуровані відповідно до трирівневої методологічної моделі. На філософському рівні визначено загальні засади наукового пізнання – об'єктивність, детермінізм, розвиток, історизм, науковий плюралізм, що лежать в основі цілісного бачення феномена. Конкретно-науковий рівень репрезентовано системою підходів, що дозволяють осмислити педагогічний професіоналізм у його багатовимірності та динаміці. На технологічному рівні окреслено методи дослідження, які забезпечили емпіричну верифікацію теоретичних положень. Кожен із методологічних підходів, представлений у розділі – від аксіологічного, герменевтичного, критичного, міждисциплінарного до феноменологічного, крос-культурного та

індустріально-інтегративного, – забезпечив унікальний аналітичний ракурс, що дозволив охопити як структурні й інституційні, так і суб'єктивно-особистісні аспекти професійного становлення вчителя. Такий методологічний каркас уможливив глибоке, системне й достовірне осмислення професіоналізму вчителя як складного соціально-педагогічного явища.

Інтеграція підходів, орієнтованих на рефлексію (аксіологічного, герменевтичного, феноменологічного), із тими, що мають системно-аналітичну спрямованість (історико-педагогічного, адміністративно-регуляторного, економіко-управлінського), дала змогу поєднати глибину інтерпретації з доказовістю структурного аналізу. Застосування критико-аналітичного, соціокультурного й культурологічного підходів сприяло виявленню ціннісно-нормативних засад професійної діяльності вчителя як феномена, вкоріненого в соціальний і культурний контекст. У свою чергу, порівняльно-педагогічний, крос-культурний, глобалізаційно-адаптивний і політико-стратегічний підходи забезпечили можливість побачити розвиток педагогічного професіоналізму вчителя у світовому вимірі, співвіднести національний досвід із міжнародними моделями та окреслити напрями вдосконалення освітньої політики. Індустріально-інтегративний і реформувальний підходи посилили візію педагогічного професіоналізму як адаптивного й динамічного конструкту, здатного до постійної реакції на технологічні, політичні та соціальні трансформації. Сукупне використання зазначених підходів дозволило вийти за межі спрощеного або лінійного тлумачення професіоналізму, розглядати його як складний процес, що розгортається в історико-культурному, соціальному, інституційному, психологічному, технологічному та ціннісному контекстах. Методологічні підходи забезпечили цілісність дослідницької логіки та обґрунтували доцільність використання комплексу методів, співвідносних із метою й завданнями дослідження.

У дослідженні застосовано систему взаємопов'язаних методів, дібраних відповідно до цілей, завдань і логіки пізнання феномена педагогічного професіоналізму вчителя. Методологічна рамка включає загальнонаукові, конкретно-наукові та емпіричні методи, які дозволили забезпечити багаторівневе, змістовне й доказове осмислення досліджуваної проблематики. До загальнонаукового інструментарію увійшли методи аналізу, синтезу, індукції, дедукції, узагальнення, моделювання, систематизації, інтерпретації, які використовувалися на різних етапах для структурування джерельної бази, побудови логіки теоретичних висновків і формулювання концептуального бачення. Комплекс конкретно-наукових методів – зокрема історико-генетичний, реконструкційний, парадигмальний, контекстуально-інтерпретаційний, типологізації, порівняльно-зіставний, проблемно-хронологічний, системно-структурний – дав змогу простежити еволюцію професіоналізму вчителя в межах соціокультурних і технологічних змін, охоплюючи як ретроспективний аналіз, так і міжпарадигмальне зіставлення моделей професійної підготовки. Емпіричний інструментарій включав аналіз документальних матеріалів, освітніх політик, інтерв'ю, анкетування, експертні оцінки, спостереження, а також вивчення педагогічного досвіду. Використання зазначених методів дало змогу поєднати змістовне опрацювання джерел з аналізом реальних практик, зафіксувати зміни у професійних уявленнях і діяльності педагогів, зокрема в періоди реформ і нормативних трансформацій. Багаторівневий методичний підхід забезпечив не лише повноту й глибину аналізу, а й верифікацію теоретичних положень, дозволивши обґрунтувати авторське бачення динаміки розвитку педагогічного професіоналізму в контексті індустриальних і соціокультурних змін.

Студіювання проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителя демонструє масштабність наявних наукових досліджень, їхню багатоаспектність та глибину аналітичного погляду на розвиток педагогічного професіоналізму. Значна кількість наукових праць відображає

різноманітність методологічних підходів та постійне оновлення теми відповідно до змін у суспільних вимогах та освітніх технологіях. Особлива увага до розвитку професіоналізму вчителя виявляється у відповіді на сучасні виклики освітнього середовища, зумовлені потребою вчителів бути гнучкими та інноваційно налаштованими в швидко змінних умовах. Узагальнення теоретичних засад розвитку педагогічного професіоналізму вчителя дало змогу виокремити провідні концептуальні підходи, що сформувалися у світовому освітньо-науковому просторі й суттєво вплинули на розуміння змісту та структури цього феномена. Сучасне уявлення про педагогічний професіоналізм значною мірою базується на концепції рефлексивної практики, яка акцентує на здатності вчителя критично осмислювати власні дії та приймати педагогічні рішення у взаємодії з контекстом. У руслі соціального конструктивізму професіоналізм трактується як процес, що формується через взаємодію з учнями, колегами, середовищем та професійною спільнотою. Концепція професійної ідентичності розглядає розвиток учителя як становлення цілісного «Я» фахівця в умовах постійних змін – інституційних, нормативних, культурних. Теорії самодетермінації та агентності фокусуються на внутрішній мотивації, автономії та активному виборі педагогом траєкторії власного зростання, що є ключовими характеристиками сучасного професіонала. Окреме місце посідає концепція професійного навчання упродовж життя, яка поєднує формальне, неформальне й інформальне навчання та підкреслює роль неперервного оновлення знань і компетентностей відповідно до змін соціотехнологічного середовища. Ідея розширення можливостей (empowerment) надає особливого значення педагогічній професії як чиннику трансформації освітнього простору, розвитку критичного мислення, демократії та сталого розвитку.

На основі аналізу зарубіжних концепцій педагогічний професіоналізм постає як багатовимірна система, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний і соціокультурний компоненти. Він розгортається у складному перехресті глобальних і локальних впливів, цифровізації,

культурного розмаїття, підзвітності, вимог до інклюзивності й стійкості освіти. Такий теоретичний фундамент забезпечує цілісне розуміння змін у професійній ролі вчителя та формує основу для подальшого моделювання педагогічного професіоналізму в контексті трансформаційних процесів сучасного світу.

Узагальнення сучасних наукових позицій дало змогу запропонувати авторську концепцію дослідження розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, що інтегрує змістовно-структурні компоненти феномена, визначає провідні детермінанти його формування та виокремлює орієнтири для подальшого дослідницького пошуку.

Професіоналізм вчителя виступає не просто як сукупність професійних якостей, а як складне багатовимірне явище, що включає етичні, психологічні, методологічні та практичні аспекти діяльності. Все це вимагає комплексного підходу до вивчення, оцінки та підтримки розвитку професіоналізму вчителів, оскільки кожен з цих аспектів може мати вирішальне значення для успішної педагогічної діяльності.

Промислові революції мали значний вплив на розвиток освіти. Кожна з чотирьох основних промислових революцій принесла з собою нові технології, зміни у виробничих процесах та соціально-економічні зміни, які вимагали адаптації систем освіти. Кожна нова революція вимагала змін у навчальних програмах, методах викладання та підготовки спеціалістів. Сучасна освіта продовжує еволюціонувати, готуючи нові покоління до викликів і можливостей, які принесуть майбутні технологічні зміни.

Під час *Першої промислової революції (кінець XVIII – середина XIX ст.)*, що ознаменувалася механізацією виробництва, формувалася базова освітня система, спрямована на засвоєння елементарних навичок письма, читання й рахування. Учитель у цій моделі виступав як транслятор знань і провідник дисципліни. Його професіоналізм був тісно пов'язаний із здатністю забезпечити функціонування жорстко регламентованого, авторитарного навчального процесу.

Друга промислова революція (кінець XIX – початок XX ст.), пов'язана з електрифікацією, розвитком машинобудування та комунікацій, зумовила зростання потреби в технічній грамотності. Роль учителя трансформувалась: він уже не лише носій знань, а й посередник між освітою та ринком праці, орієнтованим на масове виробництво. Освітня парадигма змістилася до уніфікації, стандартизації та прикладної технічної підготовки, що актуалізувало потребу в оновленні професійних компетентностей педагога.

Третя промислова революція (1960–2000-ті роки), яка супроводжувалася розвитком електроніки, інформатики й автоматизації, започаткувала цифрову трансформацію освіти. З'явилася потреба в комп'ютерній грамотності, навичках роботи з інформацією, адаптивності. Учитель переходить до ролі фасилітатора, координатора навчального процесу в середовищі, що інтенсивно змінюється під впливом інформаційних технологій. Педагогічний професіоналізм набуває рис гнучкості, технологічної компетентності, здатності до постійного оновлення.

Четверта промислова революція (початок XXI століття) позначена глибоким злиттям фізичного, цифрового й біологічного вимірів. Інтеграція штучного інтелекту, Інтернету речей, VR/AR, кіберфізичних систем поставила перед учителем принципово нові виклики: забезпечити індивідуалізацію навчання, опанувати цифрові платформи, сприяти розвитку критичного мислення й цифрової грамотності. Учитель постає не лише як учасник навчального процесу, а як його архітектор, аналітик і наставник.

Початкові контури П'ятої промислової революції, що формується навколо синтезу технологічного прогресу з гуманістичними цінностями, актуалізують нові професійні функції вчителя – модератора змісту освіти, навігатора в інформаційному середовищі, етичного фасилітатора та партнера у розвитку особистості. Водночас зростає значення емпатії, етичної чутливості, міждисциплінарного мислення, готовності до дії в умовах невизначеності.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на припущенні, що кожен етап індустріального розвитку супроводжується оновленням моделі педагогічного професіоналізму, що проявляється у зміні його структури, функцій та пріоритетних характеристик. а встановлення зв'язку між конкретними етапами промислових революцій і змінами в професійній підготовці вчителів, а також аналіз того, як технологічний прогрес формував та формує нові педагогічні вимоги, на кожному етапі розвивається і оновлюється модель педагогічного професіоналізму.

Авторська концепція репрезентує педагогічний професіоналізм як процес, що постійно змінюється під впливом соціокультурних, технологічних і економічних детермінант. Учитель у цій динаміці постає не як пасивний виконавець реформ, а як ключовий суб'єкт змін, здатний ініціювати інновації, моделювати освітнє середовище й здійснювати професійну самореалізацію в умовах нових вимог та глобального тиску. Таким чином, авторська концепція відображає взаємозв'язок між етапами індустріального розвитку, трансформацією функцій учителя та зміною уявлень про його професіоналізм, обґрунтовуючи необхідність перегляду освітніх підходів відповідно до логіки епохи. Педагогічний професіоналізм трактується як інтегральна якість, що поєднує технологічну компетентність, гуманістичну місію й здатність до критичного переосмислення власної професійної ролі.

Окреслене потребує від педагогів готовності навчатися новому, працювати з цифровими ресурсами та адаптувати зміст навчання до сучасних реалій. Важливо також підготувати вчителів до роботи в умовах глобалізації, де міждисциплінарність, міжкультурні знання та стійкість до змін стають ключовими аспектами їхньої діяльності.

Матеріали розділу опубліковано у таких публікаціях автора [160; 356; 370; 371].

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ У МІЖНАРОДНОМУ ВИМІРІ

Українська система освіти перебуває в процесі трансформації, що зумовлює необхідність урахування світових тенденцій. Аналіз міжнародного досвіду та успішних освітніх практик розвитку педагогічного професіоналізму вчителів дозволяє окреслити місце національної освітньої системи в цьому процесі та здійснити її порівняльний аналіз із зарубіжними моделями. Виявлення концептуальних лакун у вітчизняному дискурсі сприяє адаптації перевірених міжнародних підходів і впровадженню ефективних стратегій для підвищення професійного рівня педагогів.

Передусім варто зазначити, що вітчизняні дослідники, переважно звертають увагу на значущість зарубіжного досвіду для розвитку вітчизняної системи освіти, пояснюючи це умовами глобалізації та євроінтеграції. Науковці приділяють увагу різним аспектам розвитку педагогічного професіоналізму у світовому вимірі, зокрема питанням розвитку середньої освіти в європейських країнах, реформування вищої педагогічної освіти, неперервної освіти в регіональному контексті а також особливостям професійної підготовки вчителів у різних країнах світу (Н. Авшенюк [3], О. Бочарова [49], Т. Десятов [147], Л. Карпинська [216], Т. Кошманова [260], В. Лащихіна [285], А. Максименко [306], О. Матвієнко [317], А. Парінов [432], Н. Постригач [459; 460], Л. Пуховська [539] тощо). Їхні праці присвячені аналізу зарубіжних моделей підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, визначенню перспективних механізмів їхнього впровадження в українську освітню систему, а також оцінці ефективності міжнародних підходів до розвитку професіоналізму вчителів у контексті національних потреб.

Водночас зазначимо, що проблема розвитку педагогічного професіоналізму вчителів є актуальною для більшості країн світу, проте її

змістове наповнення, механізми реалізації та стратегічні підходи залежать від національних освітніх традицій, соціокультурного контексту та актуальних викликів сучасності.

У нашому дослідженні міжнародного досвіду щодо розвитку педагогічного професіоналізму вчителів було використано системний і компаративний підходи з елементами соціокультурного аналізу. Зокрема, країни було згруповано за критеріями рівня економічного розвитку та якості освітньої системи, що дозволило комплексно врахувати соціально-економічний контекст функціонування систем професійного розвитку педагогів, а також виявити взаємозв'язок між економічною стабільністю держави та ефективністю її освітньої політики.

У межах дослідження було запропоновано умовну класифікацію країн за рівнем економічного розвитку та характеристиками освітньої політики, яка ґрунтується на даних міжнародних аналітичних звітів Організації економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development, далі – OECD), Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, далі – UNESCO), Світового банку (World Bank), Міжнародного валютного фонду (International Monetary Fund, далі – IMF), Світового економічного форуму (World Economic Forum, далі – WEF) та охоплює три групи:

Перша група – країни з високим рівнем економічного розвитку та стабільною, ефективною освітньою системою. До цієї групи віднесено держави, які впродовж останніх десятиліть демонструють сталу економічну динаміку (відповідно до показників ВВП на душу населення за даними IMF і World Bank), високу конкурентоспроможність (за The Global Competitiveness Report, далі – GCR), а також мають сформовану систему безперервного професійного розвитку вчителів, що підтверджується позитивною динамікою результатів Програми міжнародного оцінювання учнів (Programme for International Student Assessment, далі – PISA), Міжнародного дослідження

викладання та навчання (Teaching and Learning International Survey, далі – TALIS), Міжнародного рейтингу університетів QS (QS World University Rankings, далі – QS Rankings) і систематичною участю в Оглядах освітньої політики (Education Policy Outlook, далі – EPO) оглядах OECD.

Друга група – країни з розвиненою економікою та динамічними освітніми реформами. Група охоплює держави, де економіка вже досягла стабільності, проте система освіти зазнає суттєвих трансформацій, пов'язаних із модернізацією професійного розвитку вчителів, цифровізацією освіти, переглядом освітніх стандартів. За даними OECD, UNESCO та The Education Policy Outlook, ці країни демонструють високий рівень інвестицій в освіту, підтримують стратегічні ініціативи щодо підвищення якості викладання та стимулювання педагогічного професіоналізму.

Третя група – країни з динамічним розвитком в економічній та освітній сферах. Групу формують країни, які демонструють позитивну динаміку в економічному зростанні (на основі звітів World Bank, IMF) та паралельно активно модернізують систему освіти. Хоча стартові умови часто є нерівними, проте Індекси людського розвитку (Human Development Index, далі – HDI), збільшення витрат на освіту, запровадження нових моделей підготовки й підтримки вчителів свідчать про системні зрушення.

Такий поділ дозволив урахувати не лише формальні показники економічного розвитку, а й глибину реформ в освітній політиці, спрямованих на підвищення рівня професіоналізму вчителів, що було ключовим у межах дослідження. Важливе значення також мали й національні стратегії розвитку освіти (державні освітні стратегії та реформи), спрямовані на модернізацію системи освіти, інвестиції в цифрову освіту, STEM-напрями, підготовку педагогів, а також програми міжнародної співпраці, такі як партнерства з університетами ЄС чи США.

Орієнтація на зазначені критерії дозволила структурно представити розподіл країн за рівнем економічного розвитку та характером освітніх трансформацій, що безпосередньо впливають на формування педагогічного

професіоналізму вчителів. Візуалізація дослідницької логіки представлена у Додатку Е.1.

Запропоноване групування країн, здійснене на основі комплексного аналізу економічних, соціокультурних і освітніх характеристик, дозволяє виявити типові моделі розвитку педагогічного професіоналізму, які відображають специфіку політик у сфері підготовки та підтримки вчителів. Охарактеризуємо типологічні особливості таких моделей у межах кожної з виокремлених груп країн, починаючи з аналізу підходів, реалізованих у межах високоефективних освітніх систем.

3.1. Професіоналізм учителя у глобальному вимірі: порівняння моделей високоефективних освітніх систем

До цієї групи було віднесено держави, які мають стабільне фінансування освітнього сектору, конкурентні умови професійного зростання педагогів та розвинену систему розвитку педагогічного професіоналізму вчителів. Серед цієї групи країн – Велика Британія, Німеччина, Норвегія, Сінгапур, Фінляндія, Швейцарія, Японія, США, де педагогічна діяльність базується на ухвалених стандартах відбору та безперервному професійному розвитку. Країни традиційно демонструють високі результати у міжнародних рейтингах освіти, таких як PISA, QS World University Rankings, TALIS, а їхні моделі підготовки вчителів та розвитку педагогічного професіоналізму стають зразковими для реформування освітніх систем інших держав.

Загальні характеристики цієї групи держав дозволяють виділити низку спільних рис, що вказують на зв'язок між рівнем економічного розвитку та якістю освітніх реформ, зокрема – у сфері професіоналізації вчителя. У Додатку Е.2. подано узагальнені приклади окремих країн, які демонструють стратегічний підхід до поєднання освітніх інновацій та системної підтримки професійного зростання педагогів.

Серед представлених країн особливу увагу заслуговує Велика Британія, яка стала прикладом системного підходу до формування педагогічного

професіоналізму. Її освітня політика поєднує чіткі професійні стандарти, інституційну підтримку професійного зростання та впровадження інновацій, що ґрунтуються на емпіричних доказах. Розглянемо докладніше ключові компоненти цієї моделі.

Розвиток педагогічного професіоналізму вчителів у Великій Британії є складовою державної політики, спрямованої на забезпечення якості освіти та відповідь на сучасні виклики. Як зазначає А. Альдахмаш (A. Aldahmash) із колегами, ефективний професійний розвиток передбачає не лише набуття нових знань, а й оновлення методик викладання та предметних компетентностей [777, с.164]. Британська модель передбачає чіткі стандарти підготовки вчителів, акредитацію програм і механізми контролю якості. Особливу роль відіграють курси підвищення кваліфікації, наставництво та участь у професійних спільнотах. У межах англійської моделі зростання ключовою є професійна взаємодія: «англійські педагоги створюють спільноти розвитку, що базуються на спільних цінностях, розподіленій відповідальності та співпраці» [395, с.17]. Такий підхід ґрунтується на розумінні, що «вчення відбувається в соціальному контексті» і має сприяти змінам у педагогічній практиці [395, с.18].

Англійські дослідники Л.-М. Мюллер (L.-M. Müller) та В. Кук (V. Cook) відзначають, що розвиток педагогічного професіоналізму у Великій Британії має як сильні, так і суперечливі риси. З одного боку, система орієнтована на підвищення якості освіти, впровадження стандартів і доказово обґрунтованих практик. З іншого – вчителі стикаються з посиленням контролем, централізацією та зростаючим адміністративним навантаженням, що впливає на їхню автономію та мотивацію [939, с.7]. Водночас британська система активно підтримує безперервне професійне навчання: через тренінги, наставництво та колегіальні практики. Особливої уваги набуває Lesson Study (форма колективного професійного розвитку вчителів, сутність якої полягає у спільному плануванні, проведенні та аналізі уроку з метою вдосконалення педагогічної практики та підвищення якості навчання) як інструмент

рефлексивного навчання, однак ефективність таких підходів залежить від їхньої адаптації до потреб учителів [921, с.7; 939, с.14].

На думку вітчизняних дослідників, важливою інновацією британської системи стало впровадження п'ятирівневої моделі підвищення кваліфікації вчителів – від новопризначеного до вчителя-майстра [395, с.18]. Її ключовим елементом є щорічне погодження індивідуальних цілей професійного зростання з керівництвом школи. Школи отримали фінансову автономію: вони можуть замовляти освітні послуги, оплачувати до 18 днів CPD на рік і за потреби залучати грантову підтримку. У межах цієї моделі впроваджено систему грантової підтримки вчителів «дефіцитних» предметів (хімія, математика, фізика), задля фінансування лише тих програм підвищення кваліфікації, що відповідають національним освітнім пріоритетам. Однак, Л.-М. Мюллер (L.-M. Müller) та В. Кук (V. Cook) зазначають, що в освіті Великої Британії посилюється корпоративне управління: школи дедалі частіше функціонують як академічні трасти за бізнес-моделями, що обмежує професійну автономію педагогів через централізацію управлінських рішень [939, с.15].

На тлі розвитку системи професійного навчання та розширення фінансової автономії шкіл, дослідники Л.-М. Мюллер (L.-M. Müller) та В. Кук (V. Cook) звертають увагу на загальну суперечливість британської моделі: потужна інфраструктура підтримки педагогів поєднується з посиленою стандартизацією, зовнішнім контролем і централізацією управління. Окреслене, на їхню думку, може стримувати професійну свободу й мотивацію вчителів. Автори наголошують важливість збереження балансу між автономією педагога та державним регулюванням як передумови справжнього професіоналізму [939, с.17].

Наставництво є ключовим компонентом системи професійного розвитку у Великій Британії. «Ефективні CPD-програми передбачають взаємодію педагогів, що сприяє поширенню успішних практик» [777, с.170]. Для цього впроваджуються програми наставництва для молодих учителів, які

передбачають підтримку досвідчених педагогів, а також розвиток професійних спільнот, що дозволяють викладачам обмінюватися досвідом та підвищувати свою кваліфікацію. Крім того, широко застосовуються навчальні дослідження, що дають змогу вчителям самостійно оцінювати ефективність своїх методик та вдосконалювати підходи до викладання. Особливої ваги надається активній позиції педагога в навчанні, адже «teacher learning» розглядається як процес, у якому вчитель самостійно змінює або розширює професійні знання, розуміння, навички та ставлення.

Отже розвиток педагогічного професіоналізму вчителів у Великій Британії є частиною системної освітньої політики, що базується на тривалих CPD-програмах, інтеграції теоретичного та практичного навчання, активному наставництві та ефективних механізмах оцінювання результатів. Як зазначає А. Альдахмаш (A. Aldahmash) із співавторами, «реформа професійного розвитку вчителів можлива лише за умов довготривалих програм, що враховують реальні педагогічні виклики» [777, с.175]. Британська модель CPD може бути корисною для країн, які прагнуть покращити систему підготовки педагогів, спираючись на науково обґрунтовані підходи.

За спостереженням вітчизняних вчених, у Великій Британії професійний розвиток учителів організовується на кількох рівнях: національному, регіональному та місцевому. Система управління освітою в Англії є децентралізованою, відповідальність за удосконалення професійної компетентності педагогічних працівників розподіляється між різними установами. Навчальні програми післядипломної освіти мають два основні напрями: підвищення рівня вже набутих умінь та оволодіння новими знаннями й навичками [624, с.10].

Загалом система професійного розвитку вчителів у Великій Британії має багаторівневу структуру, що забезпечує комплексний підхід до підготовки педагогів. Її сучасна динаміка свідчить про зрушення від стандартного тренінгового підходу до гнучких моделей професійного навчання, де ключову роль відіграє усвідомлена рефлексія, командна

взаємодія та вивчення власного педагогічного досвіду в дії. Поєднання довготривалих CPD-програм, інтерактивних методів навчання, наставництва та дослідницької діяльності сприяє формуванню професійної компетентності сучасного вчителя.

Візуалізація ключових компонентів (Додаток Е.3) дозволяє узагальнити особливості моделі розвитку педагогічного професіоналізму у Великій Британії, яка поєднує довгострокові CPD-програми, наставництво, інтеграцію теорії та практики, дослідницьку діяльність і співпрацю вчителів у професійних спільнотах.

Системна й поетапна підтримка вчителя на всіх етапах професійного становлення є характерною ознакою британської моделі. У подальшому розглянемо специфіку розвитку педагогічного професіоналізму в Німеччині, де ключовим елементом виступає дуальна модель освіти й тісна взаємодія академічного та практичного компонентів.

Професійний розвиток учителів у Німеччині набув особливого значення після оприлюднення результатів Третього міжнародного дослідження з математики та природничих наук (Third International Mathematics and Science Study, TIMSS, 1995), у якому німецькі учні показали низькі результати, що стало імпульсом для розробки реформ у сфері підвищення кваліфікації педагогів, спрямованих на покращення якості викладання природничих наук. Як зазначають дослідники, «професійний розвиток відіграє важливу роль як для вчителів, так і для учнів» [916].

Система підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині отримала ґрунтовне висвітлення у працях вітчизняних дослідників, які наголошують на її децентралізованому характері як ключовій особливості. Зокрема, зазначається, що кожен навчальний заклад самостійно розробляє щорічний план професійного розвитку педагогічного колективу, подаючи його на розгляд окружної адміністрації. У межах такого підходу школи мають автономні бюджети на навчання вчителів – орієнтовно 70 євро на одну особу на рік. Вибір форми, тематики та місця проходження професійного навчання

залишається за самим учителем, що сприяє персоналізації професійного зростання [395, с.52].

Післядипломна педагогічна освіта у Німеччині реалізується за двома напрямками: перший – підвищення кваліфікації, орієнтоване на вдосконалення знань і вмінь у межах чинної спеціальності; другий – додаткова підготовка, що передбачає здобуття нової професійної кваліфікації або розвиток компетентностей, необхідних для переходу на іншу посаду чи рівень професійної відповідальності [604, с.12].

Професійний розвиток педагогів у Німеччині здійснюється через розгалужену мережу інститутів підвищення кваліфікації, що функціонують у кожній федеральній землі. Завдяки децентралізованій моделі управління, програми можуть бути гнучко адаптовані до особливостей освітньої політики регіонів, що забезпечує змістову актуальність та методичну адресність.

У структурі системи виокремлюють два основні типи центрів розвитку вчителів: університетські центри та спеціалізовані інституції, підпорядковані земельним органам управління освітою. Перші зосереджені на поєднанні педагогічної теорії та практики, організації навчальної практики, методичному супроводі та впровадженні інноваційних моделей професійного розвитку [395, с.54]. Інші відповідають за втілення масштабних регіональних програм, які охоплюють різні формати підвищення кваліфікації – від короткострокових семінарів до сертифікованих модульних курсів і спеціалізованих тренінгів.

Особливу увагу в цій системі надається узгодженню між університетською підготовкою й шкільною практикою, що реалізується через створення дослідницьких майданчиків, впровадження міждисциплінарних проєктів та партнерство з освітніми закладами [395, с.30]. Застосування такої моделі не лише сприяє формуванню професійних компетентностей, але й активізує наукову складову освітньої діяльності вчителя, що є характерною рисою європейської педагогічної культури.

Одним із ключових кроків у напрямі підвищення якості освіти, на думку Дж. А. Луфт (J. A. Luft) та П. Г'юсона (P. Hewson), стало впровадження довготривалої програми професійного розвитку (Professional Development Programme, далі – PDP) [916]. У дослідженні згаданих науковців проаналізовано вплив PDP як на викладацьку діяльність, так і на навчальні досягнення учнів. Автори підкреслюють, що участь учителів у програмі сприяла зростанню їхніх компетентностей у викладанні природничих наук, що позитивно позначилося на рівні знань школярів [916, с.30].

Досвід Німеччини переконує, що реформи у сфері професійного розвитку педагогів, засновані на довготривалих і комплексних програмах, сприяють підвищенню якості викладання та забезпечують конкурентоспроможність національної освітньої системи на міжнародному рівні. У Додатку Е.4 подано структурно-логічну модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Німеччині, яка відображає взаємозв'язок ключових інституційних, організаційних і змістових чинників.

У межах загальноєвропейських тенденцій оновлення підходів до професійного розвитку вчителя Норвегія демонструє власну модель, яка поєднує централізовану підтримку та високу автономію педагогів.

Розвиток педагогічного професіоналізму вчителів у Норвегії, за спостереженням К. Ділле (K. Dille), Ф. Рекенес (F. Røkenes) [838] базується на колективному навчанні, рефлексії та використанні цифрових технологій. Дослідники підкреслюють, що педагогічний професіоналізм значною мірою зумовлюється колективною взаємодією вчителів, яка сприяє рефлексії та вдосконаленню методики викладання [838].

Одним із ключових інструментів розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Норвегії є онлайн-програми, які дозволяють учителям розширювати свої компетенції, обмінюватися досвідом і впроваджувати інновації у навчальний процес. Саме тому в Норвегії активно розвиваються формальні онлайн-спільноти, які надають можливість учителям постійно вдосконалювати педагогічний професіоналізм вчителів,

не відриваючись від основної роботи. Ще одним важливим компонентом розвитку педагогічного професіоналізму вчителів є наставництво та підтримка молодих учителів, які тільки розпочинають свою педагогічну діяльність. Важливу роль у розвитку педагогічного професіоналізму вчителів відіграють цифрові технології, які сприяють підвищенню якості освіти та розробці інноваційних методик навчання. Використання цифрових платформ дозволяє вчителям отримувати доступ до ресурсів, брати участь у вебінарах, аналізувати освітні тренди та застосовувати новітні підходи у викладанні.

Науковці наголошують, що для ефективного розвитку педагогічного професіоналізму вчителів необхідно гнучко адаптувати навчальні програми, враховувати потреби учителів та забезпечувати їхню постійну підтримку [838], що дозволяє не лише вдосконалювати педагогічний професіоналізм вчителів, але й покращувати якість освіти в цілому. Отже розвиток педагогічного професіоналізму вчителів у Норвегії ґрунтується на співпраці між учителями, наставництві, використанні онлайн-навчання та впровадженні цифрових технологій. Виходячи з окреслених особливостей, у Додатку Е.5. подаємо схематичне відображення умовної моделі розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Норвегії.

У контексті порівняльного аналізу доцільно звернутися до досвіду Сінгапуру, який послідовно впроваджує комплексну систему розвитку вчителів, засновану на довгостроковому плануванні та багаторівневій підтримці.

Розвиток педагогічного професіоналізму в Сінгапурі вважається одним із найуспішніших у світі, що забезпечує високі результати навчання та престиж професії вчителя. Однією з ключових особливостей професійного розвитку в Сінгапурі є централізований підхід до планування та реалізації програм CPD. Міністерство освіти (Ministry of Education, MOE) та Національний інститут освіти (National Institute of Education, NIE) відіграють центральну роль у визначенні освітніх стандартів, а також у розробці та впровадженні програм підвищення кваліфікації. Серед основних компонентів

системи професійного розвитку можна виокремити три рівні навчання: курси підвищення кваліфікації, шкільні ініціативи та персональне професійне вдосконалення. Вчителі проходять підготовку в Національному інституті освіти (NIE), де значна увага приділяється інтеграції теоретичних знань із практичним досвідом. Програми CPD у Сінгапурі базуються на концепції «навчання через практику», що передбачає тісний зв'язок із реальними умовами викладання. Особливе значення надається наставництву та підтримці молодих учителів. Новопризначені педагоги беруть участь у програмах адаптації, які включають регулярні консультації з досвідченими колегами, педагогічні семінари та дослідницьку діяльність.

У системі професійного розвитку вчителів Сінгапуру велика увага приділяється педагогічним знанням (Pedagogical Content Knowledge, PCK). Означена концепція є основою багатьох програм CPD, оскільки дозволяє педагогам не лише глибоко розуміти свій предмет, а й ефективно викладати його, враховуючи потреби учнів. Запитальне навчання (inquiry-based learning) та метод проєктного навчання є важливими компонентами CPD у Сінгапурі. Обидва методи сприяють розвитку критичного мислення учнів і глибшому розумінню предмета.

Дослідники наголошують, що «конструктивістський підхід, що включає запитальне навчання та розв'язання проблем, є ефективнішою альтернативою традиційним методам CPD» [777, с.173]. Значну увагу також приділяють аналізу даних про професійний розвиток педагогів. Використовуючи кількісні та якісні методи дослідження, експерти оцінюють, які методи навчання мають найбільший вплив на покращення педагогічної практики. Орієнтація на доказову аналітику дозволяє формувати індивідуальні освітні траєкторії для кожного вчителя та впроваджувати персоналізовані програми CPD. Крім того сінгапурська система професійного розвитку включає регулярне оцінювання ефективності навчальних програм. Як показують дослідження, основними методами оцінювання є спостереження, інтерв'ю та аналіз результатів навчальної діяльності.

Відповідно до вітчизняних аналітичних матеріалів, у Сінгапурі розроблено державну модель управління професійним розвитком учителя через Удосконалену систему управління результативністю (Enhanced Performance Management System, EPMS), яка «орієнтує освітню політику не лише на змістовні знання чи педагогічні вміння, а передусім – на комплекс особистісних рис учителя, що визначають його професійну успішність» [395, с.38]. У межах цієї системи формуються також показники визнання заслуг, механізми наставництва, а сама модель виступає як інструмент державної підтримки вчителів.

Також важливою рисою є тісна інтеграція політики вчительського зростання з економічною стратегією країни, що передбачає стабільне фінансування (до 20% бюджету), жорсткі стандарти викладання та модернізацію інфраструктури для професійного навчання [395], що дає змогу не лише підтримувати якість освіти, а й формувати освітню політику як ресурс довгострокової національної конкурентоспроможності.

Система професійного розвитку вчителів у Сінгапурі є зразковою моделлю, що поєднує централізоване планування, гнучкі методи навчання та ефективні механізми оцінювання. Досвід Сінгапуру демонструє, що ефективна система CPD повинна включати індивідуалізований підхід до навчання, підтримку молодих учителів, запровадження сучасних методик викладання та систематичний контроль ефективності навчальних програм. Така модель може бути корисною для інших країн, які прагнуть удосконалити систему професійного розвитку педагогів, спираючись на науково обґрунтовані методи. На підставі систематизованих характеристик подаємо узагальнену модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Сінгапурі (Додаток Е.6).

Після аналізу сінгапурської моделі, заснованої на управлінській централізації й державному контролі, доцільно звернутися до досвіду Фінляндії, яка обрала шлях професійної довіри та академічної свободи педагогів. Фінська система професійного розвитку вирізняється своєю

послідовністю та довготривалою ефективністю, що підтверджується стабільно високими результатами учнів у міжнародних рейтингах освіти. Загалом державна політика Фінляндії спрямована на гнучкість та довіру до вчителів. Освітня мають значну автономію у виборі професійного розвитку, що мотивує їх до вдосконалення власних навичок. За спостереженням науковців, «у Фінляндії вчителям довіряють, що сприяє їхній професійній свободі та ефективності» [777, с.173], а саме професійне зростання педагогів розглядається як неперервний процес, інтегрований у структуру робочого часу вчителя та освітню систему загалом [777, с.165].

Національна рада освіти Фінляндії (National Board of Education) у звіті щодо вдосконалення системи підвищення кваліфікації вчителів «До оновлення школи. Модель дії для розвитку школи – інтеграція підвищення кваліфікації та процесу розвитку» (Towards Renewing School. The Action Model of the School Development – Integrating In-Service Training and the Development Process, 2014 [964]) визначає низку ключових принципів розвитку професіоналізму вчителів: навчання впродовж життя, орієнтацію на знання та дослідження, ефективність, а також прогнозування майбутніх потреб і компетентностей в освіті [941].

Основними характеристиками фінської системи CPD є тривале навчання, автономія вчителів у виборі методик, колегіальна співпраця та підтримка держави. Фінські освітяни мають можливість брати участь у різних формах професійного розвитку, (короткотривалі курси, університетські курси, практико-орієнтовані дослідження, наставництво та навчання в професійних спільнотах) [777, с.166].

Дослідження також свідчать про зростаючу роль шкіл як професійних навчальних спільнот, де розвиток педагогічного професіоналізму тісно пов'язаний із культурою співпраці, розподіленим лідерством і рефлексією. Як зазначають М. Антінлуома (M. Antinluoma), Л. Іломякі (L. Ilomäki), П. Лахті-Нууттіла (P. Lahti-Nuuttila), А. Тоом (A. Toom), «основна мета створення професійних навчальних спільнот полягає в підвищенні професіоналізму та

добробуту вчителів і створенні позитивного впливу на навчання учнів» [778, с.76].

У контексті професійної підготовки важливу роль відіграють так звані «педагогічні тренувальні школи» (teacher training schools), які функціонують при університетах. Вони виконують чотири основні функції: забезпечення педагогічної практики для студентів, супервізорський супровід, реалізацію дослідницьких педагогічних інновацій і організацію професійного навчання вчителів. Усього в країні діє близько 13 таких шкіл, які є інноваційними осередками тісної співпраці між академією та школою [395, с.90–91]. Саме тут професійний розвиток реалізується у формі щоденних практик: спільного викладання, рефлексії уроків, наставництва, участі в мережах та командній роботі [778, с.79].

Підвищення кваліфікації в Центрах університетської освіти (centers for teachers' in-service training), передбачає навчання на довготривалих курсах, спрямованих на опанування сучасних предметних знань і вдосконалення методик викладання в межах програм післядипломної освіти. Г. Ніємі (H. Niemi) підкреслює, що короткотривалі курси та окремі тренінги більше не є достатньо ефективними, тому фінська освітня система орієнтується на впровадження комплексних освітніх програм і довгострокових проєктів, спрямованих на системний розвиток професійних компетентностей учителів. Утім «новий тренд полягає в тому, щоб бачити вчителів як агентів розвитку всієї шкільної громади», і тоді вчительство та розвиток педагогічного професіоналізму, передусім вбачається у формуванні нового типу вчителя – «педагогічного лідера» («teacher leadership») [941, с.291].

Згідно з дослідженням, найефективнішими формами CPD у Фінляндії є спільноти професійної практики та дослідницькі методи, які передбачають, що вчителі не лише навчаються, але й аналізують власні педагогічні методи [777, с.170]. Одним із головних принципів професійного розвитку є інтеграція теорії та практики. Вчителі не лише вивчають нові методики, а й застосовують їх у реальному навчальному процесі. Особлива увага

приділяється методології дослідницького навчання (inquiry-based learning), яка дозволяє учням самостійно досліджувати явища та робити висновки. Як зазначають дослідники, «конструктивістський підхід є основою фінської педагогіки» [777, с.169]. Практико-орієнтовані підходи до CPD сприяють підвищенню рівня рефлексії та адаптації викладацьких стратегій до потреб учнів.

Фінляндія також виділяється ефективною моделлю наставництва, що передбачає супровід молодих вчителів досвідченими педагогами. Нові викладачі отримують додатковий час для адаптації та можуть розраховувати на підтримку колег [777, с.171]. Поняття наставництва у фінському освітньому контексті набуває ширшого значення та включає тьюторські й партнерські форми взаємодії вчителів. У професійних спільнотах наставництво інтегрується у щоденну практику як форма обміну досвідом, підтримки та професійної рефлексії [778, с. 79].

Наведені характеристики свідчать, що система професійного розвитку вчителів у Фінляндії базується на концепції довготривалого навчання, дослідницького підходу, наставництва та автономії педагогів. Вона також передбачає створення підтримувального освітнього середовища, у якому «глибоке навчання, а не просто викладання» є центральною метою шкільної освіти» [778, с.77], а розвиток педагогічного професіоналізму тісно пов'язаний із культурою довіри, співпраці та колективної відповідальності. Завдяки цим чинникам фінські вчителі мають високу кваліфікацію, що позитивно впливає на рівень освіти в країні. Синтез ключових характеристик дозволив сформулювати узагальнену модель розвитку педагогічного професіоналізму в притаманну фінської освітньої системи (Додаток Е.7).

Якщо фінська модель акцентує автономію вчителя та довіру до професійної спільноти, то досвід Швейцарії демонструє ефективність взаємодії між освітніми інституціями, активного використання цифрових технологій і міжінституційного партнерства. Освітнянські спільноти, співпраця з університетами та використання технологій у професійній

освіті – є ключовими механізмами розвитку професіоналізму вчителів у Швейцарії. Науковці зазначають, що «у Швейцарії професійний розвиток учителів значною мірою базується на підходах, що передбачають співпрацю між вчителями та науковцями, а також активне використання технологій для підвищення якості викладання» [812, с.45].

Один з ключових елементів моделі підвищення кваліфікації у Швейцарії – навчальні спільноти вчителів. Учителі в спільнотах досліджують педагогічні підходи, аналізують ефективність методик та розробляють нові стратегії навчання. «Через структуровані дискусії та ідентифікацію прогалин у викладанні неявні знання стають явними, що спонукає вчителів формулювати нові запитання та інструменти, які в підсумку призводять до довгострокових змін у їхній викладацькій практиці» [812, с.48].

Іншою важливою особливістю є партнерство між школами та університетами. Таке партнерство може відбуватися у різних форматах – від короткострокових дослідницьких проєктів до довготривалих програм, що дозволяють вчителям отримати доступ до сучасних освітніх досліджень та технологій. «Науковці допомагають вчителям інтегрувати теоретичні знання у практику, а вчителі, у свою чергу, сприяють розвитку прикладних аспектів освітніх досліджень» [812, с.53].

Також значну роль у Швейцарії відіграє цифрова освіта для вчителів. «Технологічні інструменти, такі як соціальні мережі та онлайн-платформи, використовуються для розвитку комунікаційних і кооперативних навичок учителів» [812, с.50]. Використання цих технологій дозволяє створювати віртуальні спільноти, у яких викладачі можуть обмінюватися досвідом, отримувати підтримку та вдосконалювати свої навички. Водночас автори зауважують, що «успіх навчальних спільнот значною мірою залежить від готовності вчителів відкрито обговорювати виклики своєї професійної діяльності та підтримувати один одного у процесі змін» [812, с.49].

У підсумку можна стверджувати, що професійний розвиток учителів у Швейцарії ґрунтується на тісній співпраці між освітянами та науковцями,

активному використанні навчальних спільнот, а також інтеграції цифрових технологій у процес викладання та підвищення кваліфікації. Виявлені характеристики стали основою для побудови умовної моделі розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Швейцарії, поданої у вигляді візуалізації (Додаток Е.8).

Розглянувши приклад Швейцарії, доцільно звернутися до досвіду США – країни з децентралізованою освітньою системою, де формування професіоналізму вчителів має інші стратегічні акценти. Передусім зазначимо, що розвиток педагогічного професіоналізму вчителів у США є предметом низки ґрунтовних наукових досліджень ([798; 799; 812; 819; 835; 899; 933]), оскільки саме від рівня професійної підготовки педагогів зрештою залежить якість освіти.

Науковці наголошують, що актуальність проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів полягають у тому, що в сучасному освітньому середовищі підвищення якості викладання є пріоритетним завданням освітньої політики США. Вони зазначають, що «в сучасному освітньому політичному середовищі пріоритетним завданням стало покращення якості вчителів і ефективності викладання в школах США» [798, с.1]. Обґрунтовують свою думку Р. К. Бланк (R. K. Blank), Н. де лас Алас (N. de las Alas) тим, що впровадження стандартів освіти вимагає від учителів не лише глибокого знання предмета, а й ефективних методів його викладання: «освіта, що базується на стандартах, вимагає, щоб учителі мали глибокі знання свого предмета та методики, яка є найбільш ефективною для його викладання» [798, с.1].

У своїй роботі ми передусім звертаємо увагу на дослідження Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond), М. Е. Хайлер (M. E. Hyler), М. Гарднер (M. Gardner), Д. Еспіноса (D. Espinoza), які проаналізували 35 методологічно обґрунтованих досліджень щодо розвитку професіоналізму вчителів у США та встановили позитивний зв'язок між професійним розвитком, змінами у викладанні та академічними досягненнями здобувачів [918, с.1]. Власне ця

різноманітність підходів до організації та змісту професійного розвитку вчителів становить одну з перешкод для чіткого визначення його ефективності та узагальнення результатів досліджень у цій сфері. Як стверджує М. Кеннеді (Mary M. Kennedy), відсутність єдиного підходу ускладнює розуміння того, які саме методики та стратегії професійного розвитку сприяють реальному покращенню викладання. Авторка наголошує, що традиційні критерії оцінювання програм, такі як їхня тривалість чи інтенсивність, не дають змоги оцінити їхню змістовну ефективність, адже не враховують способи, якими вчителі засвоюють нові знання та інтегрують їх у свою професійну діяльність [899, с.946-947].

Із загальної сукупності наявних у освітній системі США моделей /методів розвитку педагогічного професіоналізму вчителів (аналіз відео занять / video-based lesson analysis; модель корпусу знань / body of knowledge; навчання у співпраці /collaborative teacher learning, організоване спостереження / structured observation; рефлексивний самоаналіз / reflective self-assessment тощо) М. Кеннеді (M. Kennedy) виділяє такі: припис (prescription), стратегія (strategy) та інсайт (insight). Метод припису полягає в тому, що програми професійного розвитку «чітко описують або демонструють найкращий спосіб розв'язання певної педагогічної проблеми» [899, с.955]. Такі підходи зменшують потребу в індивідуальному прийнятті рішень, забезпечуючи виконання завдань відповідно до встановлених стандартів. Водночас вони можуть мати зворотний ефект, якщо охоплюють лише окремі аспекти професійної діяльності вчителя.

Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond), М.Е. Хайлер (M.E. Hyler), М. Гарднер (M. Gardner), Д. Еспіноса (D. Espinoza) зазначають, що «професійний розвиток, зосереджений на викладанні стратегій у межах конкретного навчального контенту, сприяє навчанню вчителів у їхньому класному контексті» [819, с.2]. Наприклад, програма «Навчання вчителів природничих наук через аналіз уроків» (Science Teachers Learning from Lesson Analysis, STeLLA) має на меті зміцнення розуміння вчителями наукових

концепцій та формування їхньої здатності прогнозувати й аналізувати учнівські помилки, що покращує результати навчання [819, с. 2]. Важливою характеристикою цієї програми є активне навчання, яке передбачає залучення вчителів до розробки й практичного застосування нових стратегій викладання. Науковці наголошують, що вчителі, які беруть участь у таких програмах, «досліджують учнівські роботи, аналізують відеозаписи уроків та розглядають навчальні матеріали з метою покращення власних викладацьких навичок» [819, с.3].

Дослідження свідчать, що одним із найефективніших напрямів розвитку професіоналізму вчителів є його інтеграція з повсякденною навчальною практикою, що передбачає «безпосереднє застосування набутих знань у процесі викладання та адаптацію методик до конкретних навчальних умов» [777, с.168]. Тож вважається, що «професійний розвиток є найбільш ефективним, коли він відбувається в контексті повсякденної роботи педагогів» [933, с.7]. Таке навчання включає аналіз уроків, використання новітніх технологій та моделювання навчальних ситуацій, що дозволяє вчителям ефективніше інтегрувати сучасні підходи у свою діяльність.

Значне місце в системі професійного розвитку займає модельне навчання, яке передбачає використання зразків ефективної педагогічної практики: «навчальні моделі допомагають учителям сформулювати чітке уявлення про те, як виглядає ефективна викладацька діяльність» [819, с.5]. Для цього застосовуються відеозаписи уроків, письмові кейси з аналізом успішного викладання та спільний розгляд учнівських робіт [819, с.5].

За спостереженням С. Чу (S. Chu), Р. Рейнольдс (R. Reynolds), М. Нотарі (M. Notari), Н.-Дж. Таварес (N.-J. Tavares), Ч. Лі (C. Lee) [812] значна увага приділяється питанням інформаційної та технологічної грамотності. У США впроваджується модель «Технологічні, педагогічні та змістові знання» (Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK), яка допомагає педагогам інтегрувати технології у свою роботу. Вона ґрунтується на взаємопов'язаному розвитку трьох компонентів: технологічних знань,

педагогічних стратегій та предметного змісту. Також широко використовуються міжнародні стандарти цифрової компетентності для педагогів, розроблені Міжнародним товариством з технологій в освіті (International Society for Technology in Education, ISTE), які визначають основні компетенції (проєктування навчальних середовищ із використанням сучасних інструментів, моделювання цифрової роботи та сприяння розвитку цифрової громадянськості серед учнів), необхідні для викладання в цифрову епоху.

Практична реалізація стандартів ISTE потребує системного впровадження технологій у шкільне середовище. За даними дослідників, «у 2010 році понад 90% комп'ютерів у школах США використовувалися для навчальних цілей, а співвідношення учнів до комп'ютерів із доступом до Інтернету становило 3:1» [812]. Попри це, вчителі все ще стикаються з бар'єрами у використанні технологій, серед яких брак доступу до якісного програмного забезпечення, недостатня технічна підтримка та відсутність впевненості у власних ІТ-компетенціях. Дослідження показують, що «вчителі, які отримують підтримку та можливості для професійного розвитку, частіше впроваджують технології у навчальний процес і демонструють кращі результати» [812].

Важливу роль у підвищенні професійної компетентності педагогів відіграє залучення зовнішніх експертів. Як зазначають дослідники, «запрошення науковців, тренерів та методистів сприяє підвищенню рівня професійної підготовки педагогів» [777, с.170]. Експерти не лише консультують щодо сучасних педагогічних стратегій, а й надають методичну підтримку та допомагають у розробці навчальних програм.

У США активно впроваджується модель партнерства між школами та університетами, що створює сприятливі умови для професійного зростання вчителів. У цьому контексті «спеціалісти можуть надавати індивідуальні консультації як у класі, так і дистанційно, що дає можливість безперервного вдосконалення викладацької майстерності» [819, с.6]. На цьому ґрунтується така модель підготовки педагогів, яка передбачає тісне партнерство між

університетами й школами. Школа в такій моделі виступає не лише як майданчик для практики, а як повноцінний компонент системи підготовки, де вчителі-наставники супроводжують студентів і молодих педагогів, а університет надає наукову підтримку в процесі навчання та вдосконалення викладання [395, с.73].

Ще одним важливим компонентом розвитку педагогічного професіоналізму вчителів є надання вчителям можливості самостійно обирати напрями професійного розвитку відповідно до їхніх потреб та спеціалізації. Дослідники наголошують, що «індивідуалізація навчання сприяє підвищенню мотивації та забезпечує ефективне засвоєння нового матеріалу» [777, с.169].

Колегіальна співпраця між педагогами є ключовою умовою розвитку професіоналізму вчителя та підвищення якості освіти загалом. Однією з ефективних форм такої взаємодії є спільноти практики (communities of practice), які забезпечують обмін досвідом, спільну розробку навчальних матеріалів і вдосконалення методик викладання [777, с.171].

Професійне зростання педагогів виявляється найбільш результативним у форматі командного навчання, орієнтованого на реальні потреби учнів. Дослідження підтверджують: найкращі результати дає той професійний розвиток, який об'єднує вчителів у команди для спільної роботи над конкретними навчальними викликами [933, с.18]. Формування професійних спільнот учителів є одним із найефективніших механізмів розвитку педагогічного професіоналізму. Такі спільноти забезпечують середовище для колективного навчання, обміну досвідом, спільної розробки навчальних матеріалів і рефлексії щодо власної практики. Педагоги, які залучені до професійних співтовариств, демонструють вищий рівень участі в освітніх змінах і готовності до оновлення методик [812]. Значну роль у цьому відіграють партнерські програми між школами та університетами, які створюють умови для спільного професійного зростання, безпосередньо пов'язаного з реаліями класної кімнати [819, с.4]. Колективне навчання

сприяє трансформації педагогічної культури навчального закладу й позитивно впливає на якість викладання.

Важливим чинником ефективності професійного розвитку педагогів є його тривалість і сталість. Систематичне й довготривале навчання дозволяє вчителям поступово засвоювати нові педагогічні стратегії, адаптувати їх до власної практики та оцінювати результати. Саме сталість процесу забезпечує реальні зміни у викладацьких підходах і сприяє глибшому професійному зростанню. Дослідники підкреслюють, що разові тренінги не дають стійкого ефекту, тоді як тривалі програми, розраховані на кілька місяців або навчальний рік, дозволяють педагогам не лише опанувати нові методики, а й ефективно інтегрувати їх у щоденну практику [777, с.173; 819, с.7]. На необхідності довготривалого професійного навчання наполягають Дж. А. Луфт (J. Luft) та П. Г'юсон (P. W. Hewson), які зазначають, що лише цілісні, структуровані PDPs, інтегровані в систему шкільної освіти, здатні забезпечити суттєве покращення викладання, на відміну від короткотривалих форм, які рідко призводять до реальних змін у практиці [916, с.9].

Активна участь керівництва шкіл у підтримці професійного навчання педагогів визначається як ключовий чинник сталого вдосконалення викладацької практики. Керівництво шкіл має створювати умови для професійного навчання вчителів у межах робочого часу, забезпечувати ресурси та сприяти впровадженню нових методик [777, с.174]. Дослідження підкреслюють, що адміністрації освітніх установ повинні підтримувати школи у впровадженні ефективних програм підвищення кваліфікації, забезпечуючи необхідний час і фінансування [933, с. 19; 798, с.1]. Дослідження підкреслюють, що адміністрації освітніх установ повинні підтримувати школи у впровадженні ефективних програм підвищення кваліфікації, забезпечуючи необхідний час і фінансування [395, с.73].

Отже, професійний розвиток вчителів у США реалізується через модель навчання в процесі роботи (job-embedded professional development), що передбачає постійне вдосконалення педагогічних навичок через

практичну діяльність. Система розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у США ґрунтується на змістовій орієнтації, активному навчанню, підтримці співпраці, використанні навчальних моделей, коучингу та експертній підтримці, рефлексії та зворотному зв'язку, а також тривалості навчання. Інновацією останніх років стало впровадження так званої моделі «доданої вартості» (The Added Value Model), відповідно до якої оцінка якості роботи педагогічного факультету або конкретної програми підвищення кваліфікації базується на результатах учнів, яких навчають випускники цих програм. Такий підхід дозволяє глибше оцінити не лише зміст, а й реальний ефект від професійного навчання педагогів [395, с.73]. Дослідження підтверджують, що ці елементи сприяють покращенню якості викладання та зростанню академічних досягнень учнів.

Системні елементи професійного розвитку вчителів у США візуалізовано у Додатку Е.9. Схема моделі розвитку професіоналізму вчителів у США відображає основні принципи, механізми реалізації, методи професійного розвитку та кінцевий результат – високий рівень педагогічної майстерності. Ефективна система професійного розвитку забезпечує формування висококваліфікованих учителів, здатних інтегрувати сучасні технології та методики у навчальний процес, що сприяє загальному підвищенню якості освіти.

Наступним прикладом для аналізу є Японія – країна з унікальною моделлю професійного розвитку, що поєднує традицію, колективізм і педагогічну інноваційність. Система професійного зростання вчителів тут вважається однією з найефективніших у світі, зокрема завдяки впровадженню методики Lesson Study – моделі, яка забезпечує неперервне професійне навчання через співпрацю, рефлексію та глибокий аналіз навчального процесу [777, с.170]. У межах цієї моделі вчителі працюють у малих групах, колективно розробляють уроки, впроваджують їх у класі, спостерігають за перебігом навчання й аналізують результати з метою подальшого вдосконалення викладання. Lesson Study, розроблений у Японії,

став популярним у багатьох інших країнах завдяки своїй ефективності у розвитку педагогічного професіоналізму [777, с.172]. Основна ідея цієї методики полягає у тому, що вчителі не лише здобувають нові знання, а й критично аналізують власні педагогічні методи, що дозволяє їм удосконалювати свою практику.

Однією з ключових особливостей професійного розвитку вчителів у Японії є інтеграція елементів наукового дослідження безпосередньо в освітній процес. Як зазначають дослідники, конструктивістська парадигма відіграє важливу роль у формуванні здатності педагогів до адаптації та впровадження інноваційних методик навчання [777, с.173]. Її змістовним ядром є уявлення про навчання як процес активного дослідження, експериментування й рефлексії.

За спостереженнями вітчизняних науковців, у системі післядипломної педагогічної підготовки Японії важливу роль відіграють університетські центри, де органічно поєднуються наукова, методична й практична складові. У процесі професійного навчання застосовуються різноманітні форми роботи – мініуроки, відкриті заняття, колегіальні обговорення, аналіз навчальних матеріалів і проведених уроків, вивчення законодавчих актів, розробка міжпредметних і краєзнавчих програм [395, с.72].

Ще одним ключовим елементом професійного розвитку є наставництво та підтримка колег. Молоді вчителі отримують можливість навчатися у досвідчених колег, що забезпечує плавний перехід від теоретичної підготовки до практичної роботи у класі. Уряд Японії активно підтримує цю систему, надаючи ресурси для організації професійних навчальних заходів у школах та університетах [777, с.175]. Крім того, «у рамках підготовки широко використовуються міждисциплінарні навчальні проєкти, аналіз освітніх відео, проектування власних цифрових ресурсів і залучення педагогів до наукових досліджень як в університетах, так і в школа» [395, с.72–73].

Отже державна політика у сфері професійного розвитку вчителів у Японії заслуговує на особливу увагу. Вона базується на тому, що навчання педагогів є довготривалим процесом, інтегрованим у їхню кар'єру. Вчителі мають можливість регулярно брати участь у тренінгах, семінарах та наукових дослідженнях, що допомагає їм залишатися в курсі останніх освітніх інновацій. Крім того, уряд заохочує педагогів до впровадження експериментальних методик навчання, які базуються на наукових дослідженнях [777, с.176]. На рівні національної стратегії професійний розвиток учителя розглядається не лише як обов'язок педагога, а як «інструмент постійного оновлення змісту освіти та підвищення соціального статусу вчителя» [395, с.72].

Сукупність зазначених характеристик засвідчує, що професійний розвиток учителів у Японії спирається на модель Lesson Study, конструктивістські принципи, наставництво та системну підтримку з боку держави. Усі зазначені компоненти інтегруються в узагальнену модель професійного розвитку вчителів у Японії, подану у вигляді схеми (Додаток Е.10).

Проведений порівняльний аналіз засвідчив, що у провідних країнах світу спостерігається стійка тенденція до зміщення акценту в системах професійного розвитку вчителів у бік практико-орієнтованих, безперервних і структурно підтриманих моделей навчання.

У США та Великій Британії пріоритет надається внутрішньошкільним форматам професійного зростання, організованим на основі професійних спільнот і принципу взаємонавчання. Японія та Сінгапур, у свою чергу, демонструють ефективність циклічного оновлення педагогічної діяльності через методику Lesson study та дослідницькі групи вчителів. Спільною рисою проаналізованих систем є формування культури професійної відповідальності та підтримки, що ґрунтується на партнерстві між ключовими суб'єктами освітнього процесу. Університети, школи, професійні асоціації, органи управління освітою та недержавні ініціативи формують

багаторівневі мережі взаємодії, які забезпечують сталість і гнучкість професійного розвитку педагогів на всіх етапах їхньої кар'єри [395].

Для узагальнення міжнародного досвіду професійного розвитку вчителів було здійснено порівняльний аналіз восьми країн, які демонструють різні моделі підтримки педагогічного професіоналізму (Додаток Е.11).

Проведений порівняльний аналіз засвідчує, що ефективний розвиток педагогічного професіоналізму в різних країнах світу базується на системному поєднанні нормативного регулювання, наукового супроводу, міжінституційної співпраці та активної участі самих педагогів у процесах вдосконалення.

Незалежно від культурних і управлінських відмінностей, у центрі національних моделей професійного зростання перебувають практико-орієнтовані формати, командне навчання, менторство, освітнє дослідження та безперервність освіти впродовж усього професійного життя. Водночас особливу роль відіграє перенесення акценту з формального відвідування курсів на змістовне оновлення викладацьких підходів і розвиток компетентностей, які відповідають сучасним викликам. Узагальнення кращих практик дозволяє сформулювати візію модернізації української системи підвищення кваліфікації, спрямованої на формування зрілої, автономної й соціально відповідальної педагогічної спільноти.

Узагальнення підходів до розвитку педагогічного професіоналізму в країнах із високим рівнем економічного розвитку та стабільною системою освіти (Група 1) засвідчує наявність спільних структурних і концептуальних ознак, що дозволяють розглядати ці держави як приклади впровадження моделей Освіти 4.0 і 5.0 у професійному зростанні вчителів.

Системи професійного розвитку вчителів у Великій Британії, Німеччині, Норвегії, Сінгапурі, Фінляндії, Швейцарії, США та Японії вирізняються:

- *високим рівнем інституціоналізації професійного зростання, що поєднує національні освітні стандарти з гнучкими механізмами локального впровадження;*
- *балансом між зовнішнім контролем і автономією вчителя, що підвищує мотивацію до самоосвіти та залучення до колегіальних форм навчання;*
- *розвиненими цифровими й мережевими інфраструктурами, які дозволяють реалізовувати принципи індивідуального освітнього шляху;*
- *підтримкою професійних спільнот, наставництва та дослідницького підходу до педагогічної діяльності, що формує культуру безперервного самовдосконалення;*
- *трансформацією ролі вчителя у бік педагогічного лідера, здатного брати участь у формуванні освітньої політики, інновацій та стратегій сталого розвитку.*

Узагальнення змісту розділу 3.1 дає підстави стверджувати, що моделі професійного розвитку в країнах першої групи не лише відображають успішну інтеграцію елементів Освіти 4.0 (цифровізація, індивідуалізація, міждисциплінарність), а й демонструють ознаки Освіти 5.0 – передусім через гуманізацію освітнього простору, етичну відповідальність учителя, орієнтацію на соціальне лідерство та ціннісно-орієнтовану педагогіку.

3.2. Моделі розвитку професіоналізму вчителів у країнах із динамічними змінами освітньої політики

На відміну від першої групи країн, де педагогічна професія функціонує в умовах усталеної системи стандартів та інституційної підтримки безперервного розвитку, друга група об'єднує країни з високим рівнем економічного розвитку, освітні системи яких активно трансформуються відповідно до викликів сучасності. До цієї групи увійшли Австралія, Канада, Нідерланди, Південна Корея, Туреччина. Тут спостерігається перехід від традиційних моделей розвитку педагогічного професіоналізму вчителів до

більш гнучких, інноваційних форм, що враховують потреби індивідуального освітнього шляху, міждисциплінарність та цифрову трансформацію освіти. Ключовою характеристикою цієї групи країн стало впровадження реформ, що орієнтовані на оновлення змісту професійної підготовки вчителів, зростання ролі університетів як центрів генерації педагогічних інновацій, а також посилення практикоорієнтованого компонента в педагогічній освіті.

З огляду на активні трансформаційні процеси, що відбуваються в освітніх системах другої групи країн, на нашу думку, доцільно підкреслити взаємозв'язок між рівнем економічного розвитку та особливостями реалізації освітніх реформ. У Додатку Е.12 подано узагальнені характеристики країн, які демонструють динаміку модернізації педагогічної освіти, спрямовану на поєднання інноваційного потенціалу та структурної розвитку педагогічного професіоналізму вчителя в умовах сучасних суспільних змін.

Серед країн, що демонструють послідовне реформування системи педагогічної освіти, Австралія посідає особливе місце завдяки інтеграції національних стандартів, посиленню ролі університетів у підготовці вчителів та орієнтації на цифрову трансформацію освітнього процесу.

Австралія послідовно вибудовує систему розвитку педагогічного професіоналізму, що ґрунтується на практикоорієнтованому навчанні та безперервному удосконаленні професіоналізму вчителя. Ключовим інструментом у цій системі є Австралійські професійні стандарти для вчителів (Australian Professional Standards for Teachers, далі – APST) [782], які регламентують очікувані компетентності на різних етапах професійного зростання – від випускника до провідного педагога. Розроблені у 2011 р., вони були оновлені у 2018 та 2022 рр., з урахуванням змін освітнього контенту та пандемічних викликів [783].

Розвиток педагогічного професіоналізму в Австралії ґрунтується на концептуально узгодженій моделі рівневої кваліфікації вчителів, закріпленій у APST, що окреслює чотири етапи професійного розвитку, які відображають

поступове зростання відповідальності, компетентностей і впливу педагога в освітньому середовищі:

1) *випускник* (graduate) – рівень, що стосується тих, хто завершив програму підготовки вчителів і продемонстрував базові професійні знання, уміння та ставлення, необхідні для вступу в професію (на цьому етапі передбачається володіння теоретичними основами навчання і здатностями ефективно планувати та реалізовувати уроки в контрольованому середовищі);

2) *кваліфікований вчитель* (proficient) – основний рівень, якого очікується досягти від учителів-практиків, що самостійно працюють у школах (рівень передбачає стабільне володіння освітнім процесом, ефективну педагогічну взаємодію, використання даних для оцінювання та здатність підтримувати професійні стосунки з учнями, батьками й колегами);

3) *висококваліфікований учитель* (highly accomplished) – рівень репрезентує педагогів, які демонструють професійну майстерність, є наставниками для інших учителів, ініціюють інновації та поширюють ефективні освітні практики в межах свого закладу та за його межами;

4) *провідний вчитель* (lead) – найвищий рівень, який характеризує педагогів із винятковими професійними якостями, стратегічним баченням розвитку освіти та здатністю впливати на освітню політику, професійні стандарти та реформування практик на рівні школи, регіону чи країни [783].

Стандартизована модель професійного зростання сприяє утвердженню вчителя як суб'єкта освітніх змін, підвищує соціальну значущість педагогічної праці та забезпечує прозорі критерії оцінювання професійної діяльності, оскільки стандарти забезпечують узгодженість між вимогами до педагогів, змістом освітніх програм та критеріями оцінювання професійної діяльності.

Вітчизняною дослідницею Н. Авшенюк у 2020 р. [3] зроблено ґрунтовний огляд особливостей професійного розвитку педагогів у Австралії, розкрито теоретичні засади цього процесу, визначено його структурно-

організаційні основи, охарактеризовано його змістові компоненти, форми та методи реалізації, а також проаналізовано роль професійних організацій у підтримці вчителів. Наша увага зосереджена не на репрезентації всього масиву узагальнень, зроблених дослідницею, а на виокремленні тих аспектів, які мають суттєве значення для осмислення сучасних тенденцій розвитку педагогічного професіоналізму. До них належать: впровадження рівневої моделі професійної майстерності відповідно до AITSL, системна підтримка безперервного професійного вдосконалення через співпрацю університетів і шкіл, активне використання цифрових інструментів у професійній підготовці, а також орієнтація на компетентнісний підхід у побудові освітніх програм.

Слідом за Н. Авшенюк звертаємо увагу на дослідження Т. Аспленд (T. Aspland), І. Макферсон (I. Macpherson) [779], в якому професійний розвиток педагогів розглядається не як уніфікований процес стандартизації, а як критично орієнтоване професійне навчання, що має ґрунтуватися на особистісній рефлексії, контекстуальності та взаємодії з колегами. Автори виступають з критикою нормативної логіки, за якою професійне зростання подається як лінійний рух від одного рівня до іншого. На їхню думку, така модель «професійного вдосконалення з віком і досвідом» є хибною й небезпечно спрощеною. У роботі також підкреслюється, що універсальні професійні стандарти не здатні охопити складність освітньої реальності, у якій функціонує вчитель. Професійне навчання, наголошують автори, має ґрунтуватися на гнучких, відкритих і персоналізованих траєкторіях. У зв'язку з цим Т. Аспленд (T. Aspland), І. Макферсон (I. Macpherson) обґрунтовують концепцію Professional Practice Research – моделі професійного розвитку, яка базується на самоаналізі, дослідницькому мисленні та залученні педагогів до вироблення власного професійного знання.

Ключова ідея моделі полягає в тому, що педагог не лише споживач зовнішніх знань, а співтворець теорії, практики й політики: «Метою є не просто вдосконалення практики, а розширення здатності до критичного осмислення й зміни цієї практики, індивідуально та колективно» [779].

Професійне зростання, згідно з концепцією авторів, має ґрунтуватися не лише на формальних стандартах, а передусім на рефлексії, етичному самовизначенні й активній участі у створенні педагогічного знання. Автори закликають вчителів і керівників шкіл відстоювати таке розуміння професійного навчання, що є «концептуально обґрунтованим, критично поінформованим, системно реалізованим і сталим» [779].

Попри наявність чітко структурованих національних стандартів для вчителів в Австралії (Australian Professional Standards for Teachers), способи їхньої реалізації суттєво варіюються залежно від освітнього контексту, що дозволяє дослідникам виокремлювати різні моделі професійного розвитку. Зокрема, у сучасних публікаціях [779; 784; 892; 898; 934; 975] окреслено:

- *інституційну модель* (institutional model), що базується на формалізованих програмах у межах університетів і професійних організацій;
- *шкільно-орієнтовану модель* (school-based model), що передбачає локальну автономію та розвиток у контексті конкретного навчального закладу;
- *модель наставництва* (mentoring model), зосереджену на індивідуальній підтримці педагогів на ранніх етапах кар'єри;
- *дослідницьку модель* (inquiry-based model), що акцентує на педагогічній рефлексії та практико-орієнтованому дослідженні;
- *змішану модель* (blended model), яка інтегрує кілька підходів і передбачає поєднання інституційного, шкільного та дослідницького компонентів тощо.

Важливим виявом останньої є активне впровадження гібридних моделей навчання, що поєднують онлайн-курси з очними сесіями, сприяючи професійному зростанню вчителів та інтенсифікуючи міжпрофесійну взаємодію. Як засвідчують дослідження, «участь у змішаних програмах дозволяє вчителям ефективніше засвоювати нові методики» [838, с.3].

Сукупність наведених підходів дозволяє стверджувати, що Австралія демонструє одну з найефективніших систем професійного розвитку вчителів. Вона спирається на концепцію тривалого навчання впродовж кар'єри, передбачає тісну інтеграцію дослідницьких практик у щоденну педагогічну діяльність, а також забезпечує сталу підтримку з боку наставників.

Суттєвим чинником ефективності виступає гнучкість освітніх програм, що дає змогу вчителям самостійно обирати траєкторії зростання відповідно до індивідуальних потреб і рівня професійного досвіду [1005, с.45]. Разом із цим, сучасні австралійські освітні ініціативи, за твердженням М. Гус (M. Goos), S. Дол (S. Dole), К. Макара (K. Makar) [879], спрямовані на інтеграцію навчання вчителів у їхню повсякденну педагогічну практику. Автори підкреслюють, що професійний розвиток є найбільш ефективним, коли він відбувається у шкільному середовищі та дозволяє педагогам впроваджувати нові ідеї безпосередньо в освітній процес: «професійний розвиток є найбільш ефективним, коли він відбувається у шкільному контексті, дозволяючи вчителям випробовувати нові ідеї у власних класах» [880, с.27].

Значна увага приділяється розвитку професійних мережевих спільнот, які стають важливим елементом професійного зростання педагогів. Такі платформи створюють можливості для «колективного навчання, наставництва та обміну методичними матеріалами» [838, с.3]. Австралійські дослідження (М. Гус (M. Goos), С. Дол (S. Dole), К. Макара (K. Makar)) доводять, що підтримка колег відіграє ключову роль у процесі змін у викладанні. Формування професійних спільнот сприяє не лише обміну досвідом, а й зміцненню впевненості вчителів у застосуванні нових методик: «вчителям необхідно мати час та можливості для обговорення педагогічних і навчальних питань із підтримуючими колегами» [880, с.27].

Водночас, як зазначають К. Діллі (K. Dille) та Ф. Рекенес (F. Røkenes), розвиток педагогічного професіоналізму в Австралії характеризується широким використанням цифрових технологій, онлайн-навчання та

мережевих професійних спільнот [838]. Освітняни долучаються до персоналізованих і гнучких програм професійного розвитку, які орієнтовані на індивідуальні запити, забезпечують доступність навчання незалежно від місця проживання та сприяють підвищенню педагогічної майстерності. Дослідники підкреслюють, що «персоналізовані онлайн-програми, адаптовані до потреб учителів, є найбільш ефективними» [838, с.3]. Тож інтеграція мобільних технологій та цифрових ресурсів у професійний розвиток педагогів набуває особливого значення.

Професійне навчання вчителів в Австралії спирається на інноваційні цифрові інструменти, що підвищують доступність, персоналізацію та ефективність навчальних програм. Окрім цього, значна увага приділяється органічній інтеграції навчання вчителів у їхню педагогічну діяльність та створенню професійних спільнот, які забезпечують довгострокову підтримку та сталий розвиток педагогічної майстерності. Узагальнене бачення ключових підходів до розвитку професіоналізму вчителів в Австралії подано у Додатку Е.13, який відображає основні вектори впливу, структурні компоненти та очікувані результати цієї моделі.

Іншим прикладом успішного впровадження моделей професійного зростання педагогів є Канада – країна, де професійний розвиток вчителя розглядається як невід’ємний складник забезпечення якості освіти та соціальної справедливості. Система розвитку професіоналізму педагогічних кадрів у Канаді вирізняється провінційною специфікою, але водночас спирається на спільні ціннісні орієнтири, серед яких – автономія вчителя, навчання впродовж життя, наставництво та активне залучення педагогів до процесу формування освітньої політики.

Система професійного розвитку вчителів у Канаді є багаторівневою, децентралізованою та орієнтованою на постійне вдосконалення якості освіти. Оскільки управління освітою в Канаді є компетенцією провінцій і територій, моделі професійного розвитку можуть варіюватися залежно від регіону. Проте, як зазначають П. Біч (Р. Beach), Е. Фаврет (Е. Favret) та

А. Мінук (A. Minuk) [790] у своєму огляді системи розвитку педагогічного професіоналізму вчителів Канади, для всієї країни є спільними такі принципи, як безперервне навчання, підтримка педагогів через різні формати професійного розвитку та інтеграція сучасних технологій в освітній процес.

Значну роль відіграють міністерства та департаменти освіти провінцій і територій Канади, які визначають освітню політику та стандарти професійного розвитку, зокрема Міністерство освіти та догляду за дітьми Альберти (Alberta Education and Childcare), Департамент освіти та навчання в ранньому дитинстві Манітоби (Manitoba Department of Education and Early Childhood Learning), Департамент освіти та розвитку в ранньому дитинстві Нової Шотландії (Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development), Міністерство освіти Онтаріо (Ontario Ministry of Education).

Важливими учасниками цього процесу є професійні асоціації вчителів, зокрема Канадська федерація вчителів (Canadian Teachers' Federation, CTF), що підтримують педагогічні спільноти, а також університети, які пропонують спеціалізовані програми підвищення кваліфікації. Крім того, шкільні ради та локальні освітні організації організовують тренінги, програми наставництва та співпрацю між школами.

Планування професійного розвитку є колегіальним процесом, який об'єднує зусилля шкільних керівників, вчителів, професійних асоціацій, університетських інституцій і громадських організацій. Основними принципами такої співпраці є: орієнтація на потреби педагогів, поєднання інтересів суспільства та школи, залучення зовнішніх ресурсів і партнерів, прагнення до змін у мисленні та діях учителів, а також гармонійне поєднання змістовного наповнення, практичних навичок і педагогічної рефлексії [395, с.34].

Попри провінційний характер освітнього управління, в усіх регіонах Канади спостерігається спільна тенденція до формування високих стандартів забезпечення безперервного професійного навчання [877; 953]. Як зазначено у звіті Канадської федерації вчителів (Canadian Teachers' Federation, CTF),

«майже всі канадські вчителі беруть участь у певних формах професійного розвитку на регулярній основі, щоб здобувати нові знання, отримувати нові перспективи та застосовувати здобуті навички» [790]. Вчителі в Канаді зобов'язані регулярно оновлювати свої знання та навички, беручи участь у професійних навчальних програмах, курсах підвищення кваліфікації, семінарах і конференціях.

Професійний розвиток може включати як формальні (курси, сертифікаційні програми, підвищення кваліфікації), так і неформальні (самоосвіта, участь у професійних онлайн-спільнотах, обмін досвідом з колегами) форми навчання. К. Кемпбелл (C. Campbell) додає, що сертифікація не є загальнонаціональною, а регулюється окремо в кожній провінції та території.

Вимоги до отримання та поновлення сертифікатів можуть відрізнятися залежно від регіону, якими також може бути запроваджено додаткову сертифікацію з окремих предметів або занять із певними групами учнів. Наприклад, у Онтаріо діє система «Додаткових кваліфікаційних курсів» (Additional Qualification Courses – AQ courses), які дають змогу педагогам отримати нові сертифікаційні статуси [808, с.10].

Формати професійного розвитку варіюються від традиційних (семінари, конференції, курси) до сучасних цифрових платформ. Все більшого значення набуває онлайн-навчання (online Teacher Professional Development, oTPD), що включає вебінари, дистанційні курси та використання соціальних мереж для професійного обміну. За словами дослідників, «Інтернет дозволяє вчителям взаємодіяти з освітніми матеріалами та співпрацювати з колегами в глобальному масштабі, отримуючи доступ до освітніх досліджень та найкращих практик» [790].

Особливе значення надається рефлексивній практиці, дослідницькому підходу до викладання та посиленню педагогічної автономії. Популярною є модель професійних спільнот практиків (Professional Learning Communities), у межах якої вчителі обговорюють інновації у викладанні, діляться досвідом

та розробляють нові підходи до навчального процесу. Шкільні ради можуть розробляти короткострокові курси тривалістю 5–10 днів, які адаптовані до місцевих освітніх пріоритетів. Участь у таких курсах обов'язкова для всього педагогічного колективу школи, включно з адміністрацією, що сприяє єдності підходів у навчанні [395, с.32]. Школи мають автономію у формуванні внутрішніх програм професійного зростання, доповнюючи їх співпрацею з університетами, іншими школами та освітніми структурами [395, с.34].

У канадському підході професійний розвиток не обмежується сертифікаційними процедурами, а розглядається як етично вмотивована, контекстуально чутлива діяльність, що формується у взаємодії практики, політики та цінностей [791]. Серед ключових орієнтирів – забезпечення доступності програм професійного зростання, гнучкість форматів (очно-дистанційних), взаємодія університетів та шкільних рад, а також фокус на соціальну відповідальність учителя як агента змін у громаді [815; 819]. Водночас система професійного розвитку вчителів Канади залишається однією з найпрогресивніших, оскільки поєднує традиційні методи підготовки з інноваційними освітніми технологіями та підходами. Структуру системи професійного розвитку вчителів у Канаді, її ключові суб'єкти, форми взаємодії та основні напрями реалізації представлено на рисунку, що узагальнює сучасні підходи до забезпечення якості педагогічного зростання, представлено у Додатку Е.14.

У той час як у Канаді акценти у розвитку педагогічного професіоналізму зосереджено на автономії, рефлексії та соціальній відповідальності вчителя, приклад Нідерландів демонструє іншу модель – орієнтовану на персоналізацію професійної траєкторії педагога та освітній аудит як інструмент якості. Професійне зростання вчителя тут тісно пов'язане з практико-орієнтованими підходами («навчання через діяльність»), підтримкою навчання на робочому місці й розвитком лідерських компетентностей учителів.

У Нідерландах професійний розвиток учителів є важливим напрямом освітньої політики, оскільки країна активно впроваджує реформи, спрямовані на вдосконалення викладацької майстерності. Однією з ключових особливостей нідерландської системи професійного розвитку вчителів, за спостереженням К. Квакман (K. Kwakman) [907] є те, що навчання вчителів інтегроване в їхню повсякденну діяльність. Значну роль у цьому відіграє навчання на робочому місці, що дозволяє педагогам удосконалювати свої навички в реальних умовах викладання.

Важливою особливістю є також співпраця між учителями та використання методів взаємного навчання. Колективна взаємодія сприяє обміну досвідом, спільному плануванню уроків і розробці нових методик, «вона сприяє розширенню знань і вдосконаленню навичок» [907, с.152]. Навчання на робочому місці реалізується через спільне планування уроків, взаємне спостереження та обговорення педагогічних практик, що сприяє формуванню професійних спільнот, де вчителі обмінюються досвідом і спільно вирішують освітні завдання.

Однією з ключових особливостей є високий рівень автономії вчителів у виборі форм і змісту підвищення кваліфікації. Дослідження показують, що автономна поведінка педагогів позитивно впливає на їхню професійну активність, особливо в умовах децентралізації управління та підтримки з боку шкільного керівництва.

Нідерландська система освіти надає вчителям значну свободу у визначенні власних освітніх потреб і виборі відповідних форм підвищення кваліфікації. Утім, як зазначають дослідники, рівень участі вчителів у професійному розвитку залежить не лише від можливостей, а й від їхніх особистих мотивів [907, с.166].

Останні дослідження, зокрема в межах експериментального дослідження впливу формувального оцінювання (Assessment for Learning, AfL) на професійний розвиток учителів у Нідерландах, підкреслюють нові виклики у підготовці педагогів. AfL є потужним інструментом підвищення

якості освіти, однак його ефективне застосування потребує розвинених навичок з оцінювання, аналізу навчального прогресу учнів та адаптації методик викладання. Дослідження вказує, що «учителі значно відрізняються у своїх здібностях впроваджувати AfL у класі» [929, с.2], що доводить необхідність цільових програм підвищення кваліфікації для розвитку цих компетентностей.

Опис сучасної системи професійного розвитку вчителів, підтверджений результатами досліджень, свідчить про її динамічність, адаптивність до рівня професійної підготовки педагогів і спрямованість на практичну реалізацію набутих знань. Центральним компонентом такої системи є курси професійного навчання, зокрема Програма професійного розвитку вчителів (Teacher Professional Development, TPD), ефективність якої була продемонстрована на практиці.

Учні педагогів, які пройшли зазначену програму, досягали вищих результатів навчання, що пояснюється покращенням навичок застосування методів формульовального оцінювання (Assessment for Learning, AfL): «Результати вчителів, які пройшли TPD, свідчать про значний прогрес у їхніх навичках використання AfL» [929, с.8]. Тож професійний розвиток також включає оцінювання ефективності впровадження формульовального оцінювання як інтегрованого елементу системи підвищення кваліфікації. Дослідження вказують, що успішне засвоєння цього компоненту потребує не лише засвоєння теоретичного матеріалу, а й розширеного супроводу: наставництва, якісного зворотного зв'язку та поступової адаптації стратегій оцінювання до конкретного освітнього контексту [929, с.7].

Отже, у Нідерландах професійний розвиток учителів базується на навчанні на робочому місці, співпраці між педагогами та автономії у виборі програм підвищення кваліфікації. Дослідження останніх років [824; 907; 959; 1028] акцентують увагу на необхідності цільового навчання вчителів методам формульовального оцінювання, що сприяє підвищенню навчальних

результатів учнів, але потребує адаптованих програм підтримки та розвитку педагогічних компетенцій.

Структурні особливості системи професійного розвитку вчителів у Нідерландах, узагальнені за результатами сучасних досліджень, подано у Додатку Е.15, який відображає ключові напрями, організаційні засади та практики, що забезпечують ефективність педагогічного зростання в умовах реформованої освітньої моделі Нідерландів.

У межах другої групи держав особливу увагу заслуговує досвід Південної Кореї – країни [893; 906; 929; 951], що поєднує високий рівень економічного розвитку з інтенсивними освітніми трансформаціями, спрямованими на посилення професійної спроможності вчителів.

Південнокорейська модель професійного розвитку вирізняється чіткою державною політикою орієнтованою на інновації, системну підтримку навчання впродовж життя та активне використання цифрових технологій для оновлення педагогічних практик. Вона ґрунтується на ідеї безперервного вдосконалення педагогічної майстерності та поєднана з державними механізмами забезпечення якості освіти, що підкріплюється політикою Міністерства освіти (Ministry of Education), аналітикою OECD та широкою мережею регіональних офісів освіти. Завдяки цьому система швидко реагує на суспільні запити, підтримуючи престиж учительської професії та вирівнюючи доступ здобувачів до якісного навчання [951].

Система професійного розвитку вчителів у Південній Кореї є багаторівневою та спрямованою на забезпечення високої якості освіти через постійне підвищення кваліфікації педагогів. З 2008 року в країні впроваджено програму педагогічної магістратури (Master Teaching Program), яка надає вчителям з досвідом роботи від 10 до 15 років можливість професійно зростати, опановувати та впроваджувати нові методики викладання. Учасники цієї програми отримують додаткові щомісячні гранти до 150 доларів США, мають скорочений робочий день і звільняються від методичної та позакласної діяльності, зосереджуючись на наставництві колег

та розробленні інноваційних методик [930]. Високий соціальний статус вчителів у Південній Кореї сприяє залученню талановитих фахівців до педагогічної сфери.

Задля забезпечення рівномірного розподілу кваліфікованих кадрів держава здійснює ротацію вчителів між школами кожні п'ять років, що дозволяє підсилювати слабші навчальні заклади та вирівнювати рівень освіти [906]. Підвищення кваліфікації педагогів та їх соціального статусу є гарантією якості навчання. З цією метою проводяться обов'язкові кваліфікаційні экзамени для вчителів, розширюються курси їх перепідготовки, запроваджується система найму вчителів та посилюється відповідальність керівників освітніх установ.

Компонент експертизи доповнює Національна система оцінювання вчителів для професійного розвитку (Teacher Evaluation for Professional Development, TEPD), яка передбачає використання портфоліо, проведення самоаналізу та зовнішнього експертного оцінювання з метою окреслення індивідуальних траєкторій CPD. Найвищі результати за цією системою дають змогу отримати 6–12-місячну оплачувану наукову відпустку. Після четвертого року роботи кожен педагог має накопичити щонайменше 90 годин програм підвищення кваліфікації протягом трирічного циклу; додатково пропонується п'ятитижневий, 180-годинний курс, успішне завершення якого відкриває шлях до підвищення в окладі та посаді. Програми інтегруються з національною системою оцінювання учительської діяльності, що має розвивальний, а не каральний характер [1031].

Крім того, в Південній Кореї діє Корейська федерація асоціацій вчителів (Korean Federation of Teachers' Associations, KFTA), яка є найбільшою професійною організацією та профспілкою вчителів у країні, що розв'язує питання підвищення якості освіти та професіоналізму вчителів через низку заходів: внесення законодавчих освітніх ініціатив; проведення оф- та онлайн тренінгів, розробка індивідуальних програм професійного

розвитку; проведення освітніх конкурсів та конференцій; міжнародна співпраця та обмін досвідом тощо.

Завдяки таким заходам Південна Корея досягла значних успіхів у сфері освіти, створивши систему, що сприяє постійному професійному розвитку вчителів та підвищенню якості навчання. Останні реформи з цифрової трансформації (зокрема план запровадження AI-підручників із 2025 р.) супроводжуються національними курсами з використання адаптивних платформ та аналітики великих даних у навчанні, що розширює зміст підвищення кваліфікації й готує вчителя до «персоналізованої освіти для всіх» [913].

Південнокорейська модель поєднує матеріальні стимули, розвиткове оцінювання, планову мобільність та інституційну підтримку, створюючи систему, у якій професійне зростання педагога стає системною нормою, а не особистою ініціативою. У Додатку Е.16 подано системну модель ключових підходів до професійного розвитку вчителів у Південній Кореї, що ілюструє взаємозв'язок між безперервним підвищенням кваліфікації, програмою «Master Teacher», плановою ротацією кадрів та цифровою трансформацією освітнього процесу.

Порівняльна логіка дослідження вимагає звернення до турецького контексту, де механізми професійного розвитку педагогів формувалися за відмінних соціокультурних і нормативних передумов, що дозволяє виразніше окреслити спільні та унікальні риси глобальних моделей.

Система освіти Туреччини розвивається у динамічному середовищі, що потребує висококваліфікованих педагогів, здатних адаптуватися до нових викликів. У офіційній стратегічній програмі Міністерства національної освіти Туреччини (Millî Eğitim Bakanlığı, MEB) «Концепція освіти Туреччини – 2023» (Turkey's Education Vision 2023, 2018) [1010], вчитель отримує статус ключового чинника освітніх реформ. Документом підкреслюється нагальність підвищення професійної кваліфікації, запровадження програми спеціалізації за професією вчителя на

післядипломному рівні [1010, с. 42] та створення практико-орієнтованих програм підготовки, а також визнання сертифікатів і дипломів у рамках стимулювання професійного розвитку [1010, с. 44-45]. Загалом, професійний розвиток учителів розглядається як безперервний процес, що починається на етапі підготовки в університетах і триває протягом усього періоду педагогічної діяльності [895].

У Туреччині існує кілька основних рівнів професійного розвитку педагогів. Після завершення навчання учителі проходять курси підвищення кваліфікації, які організовуються МЕВ та окремими закладами освіти. Також вчителі можуть брати участь у семінарах, тренінгах та онлайн-курсах, присвячених новітнім методикам викладання, використанню цифрових технологій та розвитку предметних компетенцій.

Держава підтримує професійний розвиток педагогів шляхом фінансування навчальних програм, забезпечення наукової та методичної літератури, впровадження програм наставництва, у яких досвідчені вчителі допомагають молодим педагогам адаптуватися до роботи. Крім того, учителі зобов'язані регулярно проходити курси підвищення кваліфікації, хоча значна частина педагогів вважає, що професійний розвиток потрібен лише на початку кар'єри. Опитування вчителів, проведене В.Кая (V.Кауа), Я.Гьодек (Y.Gödek), дало підстави для зауваження, що: «Більшість учителів у анкетах зазначили, що професійний розвиток є необхідним лише в перші роки роботи, тоді як приблизно 40% вважали, що якісної базової освіти достатньо для професійного зростання» [895, с.2634].

Серед конкретних програм професійного розвитку в Туреччині можна виокремити такі. Загальним управлінням підготовки та розвитку вчителів Міністерства національної освіти (Genel Müdürlük Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme). Детальна інформація щодо щорічних планів підвищення кваліфікації, їхньої структури та стандартних програм доступна на офіційному порталі Міністерства [924; 925]. Інформацію про навчальну діяльність, що здійснюється в освітніх установах, зокрема семінари,

дистанційні курси та локальні ініціативи, публікує Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (Управління середньої освіти) [924].

Вчителі подають заявки на участь у програмах підвищення кваліфікації через платформу електронного навчання (Öğretmen Bilişim Ağı, ÖBA), яка також надає доступ до електронних сертифікатів, відеотренінгів і системи самостійного оцінювання знань. Вони охоплюють теми сучасних освітніх технологій, педагогічної інноватики, управління класом, інклюзивної освіти та розвитку компетентностей учителів. Щорічні плани та стандартизовані навчальні модулі (Onay ve Uygulama Esasları) затверджуються Генеральним управлінням підготовки та розвитку вчителів (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, ÖYGM) [924; 925; 948].

Крім централізованих ініціатив, на місцевому рівні школи також формують власні локальні плани підвищення кваліфікації. Університетські курси професійного розвитку – це післядипломні програми та сертифіковані курси, які пропонуються педагогічними факультетами турецьких університетів. Вони спрямовані на поглиблення фахових знань, методичної підготовки та наукової обґрунтованості педагогічної діяльності. Вони включають теми щодо STEM-освіти, цифрового навчання та сучасних педагогічних підходів; дистанційні курси підвищення кваліфікації – онлайн-навчання, що дозволяє вчителям самостійно обирати зручний формат навчання та оновлювати свої знання у сферах предметної підготовки та методики викладання. Водночас у Turkey's Education Vision 2023 наголошено на необхідності відмови від сертифікатної педагогічної підготовки та впровадження Програми спеціалізації за професією вчителя на рівні післядипломної освіти, що має забезпечити системність та практико-орієнтованість професійного розвитку педагогічних кадрів [1010, с.42].

Загалом варто зазначити, що педагогічна освіта в Туреччині організована на основі принципу вертикальної послідовності та передбачає, що після здобуття початкової освіти у закладах вищої освіти учителі мають можливість проходити підвищення кваліфікації в межах спеціалізованих

курсів, які розробляються університетами у співпраці з Міністерством національної освіти. Особливістю її є прямий зв'язок між підготовкою, науковими дослідженнями та практичним удосконаленням навичок учителів [395, с.96]. Централізовану координацію професійного розвитку здійснює Департамент підвищення кваліфікації Міністерства національної освіти, який відповідає за планування, реалізацію та оцінювання ефективності навчальних заходів [395, с.96]. Важливим учасником реформ є Рада з вищої освіти Туреччини (Yükseköğretim Kurulu, YÖK), що встановлює загальну політику підготовки педагогічних кадрів, стандарти та вимоги до освітніх програм [395, с.97].

Таким чином, В. Кая (V. Kaya), Я. Гьодек (Y. Gödek) [895] підкреслюють, що система професійного розвитку вчителів у Туреччині має потенціал для покращення, проте потребує більшої підтримки з боку держави. Інтеграція міжвідомчої співпраці, участь університетів, наявність багаторівневої структури підвищення кваліфікації та запровадження нових форм цифрового навчання створюють умови для посилення якості педагогічної освіти в країні [395, с. 97]. Важливо посилювати мотивацію педагогів до неперервного навчання, створювати сприятливі умови для саморозвитку та заохочувати їх до обміну досвідом (Додаток Е.17).

Узагальнення матеріалів розділу засвідчує, що модернізація систем професійного розвитку в Австралії, Канаді, Нідерландах, Південній Кореї та Туреччині відбувається у площині переходу від нормативно-центрованих моделей Освіти 3.0 до гнучких, технологічно насичених практик Освіти 4.0/5.0.

Країни демонструють поступове зміщення фокусу з централізованих CPD-програм на децентралізовані, контекстуально чутливі траєкторії, що поєднують формальне навчання, наставництво, дослідницькі підходи та мережеву взаємодію педагогів. Цифрові та змішані формати стають домінантним засобом удосконалення кваліфікацій, забезпечуючи персоналізацію, мобільність і ширший доступ до ресурсів. Паралельно

посилюється роль учителя як агента змін: він долучається до формування освітньої політики, бере участь у спільнотах практиків і презентує професію як чинник суспільної інновації.

Зазначені тенденції окреслюють нову культуру професійного розвитку, де автономія, партнерство університетів та міжінституційна співпраця сприяють формуванню сталого, етично вмотивованого й технологічно підкріпленого педагогічного лідерства. Додаток Е.18 унаочнює порівняльні параметри досліджених систем і дає змогу окреслити спільні закономірності, виокремити унікальні підходи та виокремити практики, здатні стати методологічною основою для подальшого вдосконалення професійного розвитку педагогів в Україні.

Узагальнення матеріалів дослідження щодо професійного розвитку педагогів у країнах другої групи дає змогу окреслити перехідний характер освітніх трансформацій, що поєднують риси Освіти 3.0 та 4.0 з виразними елементами гуманістичної парадигми Освіти 5.0. Центральним вектором модернізації виступає інтеграція цифрових рішень у щоденну освітню практику, одночасно з переосмисленням ролі вчителя як агента змін у навчальному середовищі.

Для цієї групи країн характерним є зміщення акценту з централізованих моделей професійного розвитку до децентралізованих, контекстуально чутливих практик, які враховують потреби конкретного навчального закладу, регіону або професійної спільноти. Професійне зростання педагога трактується як безперервний процес, у якому поєднуються елементи формального навчання, наставництва, колективної рефлексії, самоосвіти та участі у дослідницьких проєктах.

Водночас важливою рисою є гнучкість освітніх траєкторій та створення умов для автономного планування вчителями свого професійного маршруту. Системи сертифікації та підвищення кваліфікації адаптуються до принципів індивідуалізації, цифрової доступності та орієнтації на результативність, а цифрові й змішані моделі навчання стають домінантною формою оновлення

професійних компетентностей. Такі процеси засвідчують, що освітні системи Канади, Австралії та Нідерландів функціонують як відкриті платформи з високим рівнем довіри до вчителя, професійної автономії та мережевої взаємодії.

Узагальнення підходів до розвитку педагогічного професіоналізму в країнах із динамічною модернізацією освіти та переходом до Освіти 4.0 з елементами Освіти 5.0 (Група 2) свідчить про формування нової культури професійного розвитку вчителів, яка поєднує гнучкість, технологічність та ціннісну орієнтацію на зміни в суспільстві.

Освітні системи Австралії, Канади, Нідерландів, Південної Кореї та Туреччини характеризуються:

- поєднанням інституційних програм і локальних ініціатив у сфері професійного розвитку, що забезпечує адаптивність до потреб регіональних освітніх контекстів;
- активним упровадженням цифрових технологій і змішаних форматів навчання (blended learning), які дозволяють педагогам здобувати знання незалежно від місця проживання та доступу до ресурсів;
- створенням умов для персоналізованих і гнучких освітніх траєкторій учителя, що підтримуються інструментами саморефлексії, наставництва та мережевого навчання;
- інституційною та нормативною підтримкою розвитку професійних спільнот, у яких учитель виступає не лише як суб'єкт навчання, а й як активний учасник формування професійного знання;
- посиленням ролі вчителя як агента соціальних змін, що передбачає включення освітян до розробки політик, етичної рефлексії та практик демократичного врядування в освіті.

Узагальнення змісту розділу 3.2 дозволяє стверджувати, що моделі професійного розвитку в країнах другої групи перебувають у фазі переходу до Освіти 4.0 із виразною тенденцією до Освіти 5.0, яка виявляється у зростанні автономії педагогів, гібридизації форм підвищення кваліфікації,

залученні технологій до формування інклюзивного та сталого освітнього простору, де вчитель набуває нової соціальної ролі – фасилітатора змін та активного співтворця майбутнього.

3.3. Особливості розвитку професіоналізму вчителів у країнах із активними освітніми та економічними реформами

До групи належать В'єтнам, Гонконг, Індонезія, Малайзія та Філіппіни – країни, де освітні трансформації органічно інтегровані у стратегічні економічні плани (Vision 2030, Wawasan 2020, Malaysia Education Blueprint, Merdeka Belajar тощо).

Спільними ознаками країн є інтенсивна цифровізація освітнього середовища, орієнтація на формування навичок XXI ст., а також інституційне забезпечення безперервного професійного розвитку вчителів. Створення національних стандартів, впровадження програм Lesson Study, розвиток шкільної автономії й наставництва супроводжуються масштабними інвестиціями у цифрову інфраструктуру та підготовку педагогів. Така синхронізація економічної й освітньої політики демонструє позитивну динаміку в макроекономічних та освітніх показниках (зростання ВВП, позиції у глобальних індексах, результати PISA). Комплексний досвід цих держав є релевантним для адаптації в Україні з метою підвищення ефективності освітніх реформ і відновлення людського капіталу в умовах післявоєнної модернізації.

Для наочної демонстрації взаємозв'язку між освітніми реформами та стратегічними напрямками економічного розвитку у країнах із динамічними трансформаціями подано порівняльну таблицю (Додаток Е.19), яка узагальнює ключові характеристики їхніх реформаторських моделей.

Охарактеризуємо типологічні особливості формування педагогічного професіоналізму вчителів у кожній із країн, що входять до цієї групи.

У В'єтнамі розвиток професіоналізму педагогів розглядається як ключова складова державної стратегії інвестування в людський капітал.

Після оновлення загальноосвітньої програми у 2015 р. країна забезпечила стаке зростання ВВП на рівні 6–7 % щорічно, що супроводжувалося високими результатами в міжнародному дослідженні PISA. Важливим орієнтиром освітніх трансформацій стала Резолюція № 29-NQ/TW (2013) [875]. Документ окреслює стратегічний перехід від знаннєвої до компетентнісно орієнтованої моделі навчання, підкреслюючи мету формування всебічно розвиненої особистості та людського потенціалу, необхідного для індустріалізації, модернізації та інтеграції у світовий простір.

Центральним елементом впровадження нових підходів стала Загальна освітня програма 2018 р, що реалізується поетапно з 2020 до 2025 року та орієнтована на формування наскрізних компетентностей учнів. Системну підтримку реформи забезпечив проєкт Світового банку «Оновлення загальної освіти» (Renovation of General Education Project, RGEP), у межах якого було профінансовано створення електронних підручників, цифрових навчальних платформ та запровадження системи оцінювання на засадах компетентнісного підходу (competency-based assessment, CBA) [1029].

Паралельно Міністерство освіти і навчання В'єтнаму (Ministry of Education and Training, MOET) розгорнуло масштабну цифрову інфраструктуру: мережу лабораторій, змішані формати навчання та національні стратегії, зокрема Стратегію розвитку освіти до 2045 року (Education Development Strategy to 2030, orientation toward 2045, видана відповідно до рішення № 1705/QĐ-TTg) [847] з акцентом на інновації та штучний інтелект.

У 2018 р. переглянуто професійні стандарти вчителя (15 компетентнісних показників, 5 рівнів досягнення), які стали основою для розроблення модулів безперервного професійного розвитку (CPD). Згідно з Циркулярами 12 та 17/2019/TT-BGDĐT кожен учитель щороку має опрацювати щонайменше 120 академічних годин підвищення кваліфікації: 40 годин національних модулів, 40 годин програм обласного/районного рівня,

40 годин самоосвіти або коротких курсів [873]. Тематика охоплює цифровізацію освіти, інклюзію, STEM, формувальне оцінювання та впровадження компетентнісної програми.

Інфраструктурно система працює за каскадною моделлю, розбудованою проєктом Світового Банку «Програма вдосконалення підготовки вчителів» (Enhancing Teacher Education Program, ETEP, 2017–2023) [1030]. Вісім провідних педагогічних університетів (Lead Teacher Training Universities), зокрема, Ганойський національний педагогічний університет (Hanoi National University of Education) [880], Ганойський педагогічний університет №2 (Hanoi Pedagogical University 2) [881], Університет освіти Тхайнгуен (Thai Nguyen University of Education) [1001], розробляють онлайн-модулі й очні тренінги, готують «основних учителів» (one core teacher per school) та радників-директорів, які потім фасилітують навчання колег у школах. У 2019-2022 рр. через цю мережу пройшло понад 600 000 учителів і директорів, що становить понад 75% вчителів країни. Дистанційний складник забезпечує національна платформа LMS/TEMIS, що фіксує індивідуальні траєкторії CPD та дозволяє МОЕТ проводити диференційоване фінансування за результатами.

Школа є базовою ланкою професійного зростання: циркуляр 32/2020 зобов'язав заклади освіти проводити двотижневі професійні зустрічі, уроки-дослідження та міжшкільні майстер-групи. Формування професійних спільнот підтримують цифрові форуми TEMIS, завдяки чому ветеранська наставницька практика об'єднана з онлайн-коучингом. Дослідження професійних навчальних спільнот у початкових школах (Professional Learning Communities, PLC) [945] показують, що модель «професійні групи та наставник» сприяє зростанню педагогічних компетентностей, хоча стикається з нестачею часу та нерівністю ресурсів між міськими й сільськими школами.

Сучасні тенденції розвитку педагогічного професіоналізму у В'єтнамі свідчать про зростаючу роль технологічних інновацій та оновлених освітніх

підходів у процесі підвищення кваліфікації вчителів. Зокрема, Т. Нгуєн (T. Nguyen) та Г. Сіт (H. Sit) зазначають, що ефективне професійне зростання педагогів можливе лише за умов належного цифрового забезпечення, доступу до сучасних методик та інституційної підтримки. Як наголошують дослідники: «підвищення кваліфікації вчителів у В'єтнамі стикається з численними викликами, зокрема обмеженим доступом до сучасних методик навчання, відсутністю належних цифрових ресурсів та недостатньою підтримкою з боку освітніх установ» [946].

Серед ключових особливостей розвитку педагогічного професіоналізму у В'єтнамі варто виокремити впровадження гнучких моделей навчання, що відповідають запитам цифрової доби та професійним потребам вчителів.

Одним із новітніх підходів є трихронна модель навчання (trichronous modality of delivery) [946], яка поєднує синхронні, асинхронні та змішані формати. Як зазначають дослідники, така структура дає змогу педагогам долучатися до програм підвищення кваліфікації у зручному для них режимі, отримуючи при цьому підтримку наставників і доступ до цифрових платформ. Іншою важливою тенденцією є активна інтеграція цифрових технологій у систему професійного розвитку. У дослідженнях підкреслюється, що використання онлайн-курсів, відеолекцій і інтерактивних ресурсів сприяє вдосконаленню методичної майстерності педагогів та розширенню їх професійної компетентності.

Особливу увагу в'єтнамська модель приділяє наставництву та коучингу як інструментам підтримки молодих фахівців. У межах впроваджуваної моделі особливого значення набуває формування професійних спільнот практики (communities of practice), що сприяє налагодженню міжпедагогічної взаємодії, обміну досвідом і розвитку культури педагогічної рефлексії.

Ще однією важливою особливістю є зростаюча роль цифрових технологій у підвищенні кваліфікації педагогів. У статті підкреслюється: «Використання онлайн-курсів, відеолекцій та інтерактивних ресурсів

допомагає вчителям розширювати свої професійні навички та вдосконалювати методику викладання». Крім того, в'єтнамська система професійного розвитку вчителів орієнтується на наставництво та коучинг, що сприяє формуванню спільнот практики (communities of practice). Автори зазначають: «Наставництво відіграє ключову роль у підготовці молодих педагогів, надаючи їм можливість навчатися у більш досвідчених колег та розвивати власний стиль викладання» [946].

Незважаючи на досягнення, система стикається з низкою викликів, серед яких – надмірне навантаження вчителів, ресурсний дисбаланс між регіонами та потреба в подальшому зміцненні цифрової інфраструктури. Водночас результати оцінювання підтверджують ефективність моделі: понад 90% опитаних учителів позитивно оцінюють нову систему CPD, а частка педагогів із «відмінним» профілем за стандартами значно зросла у 2020–2023 роках [1030]. Загалом В'єтнам демонструє послідовну орієнтацію на гнучкі формати підвищення кваліфікації, цифрову трансформацію, розвиток наставництва та підтримку шкільних спільнот – фактори, що забезпечують адаптивність педагогів до змін і підвищують якість освіти.

Візуальна схема (Додаток Е.20) відображає ієрархічну структуру ключових напрямів розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у В'єтнамі, яка охоплює нормативно-стратегічну основу, цифрову трансформацію освітнього середовища, каскадну модель підвищення кваліфікації, інститути наставництва та гнучкі формати навчання.

Отже, модель розвитку педагогічного професіоналізму у В'єтнамі демонструє послідовну реалізацію системних реформ, поєднаних із цифровою трансформацією та каскадним підходом до підвищення кваліфікації вчителів. Водночас не менш показовим є досвід Гонконгу, де акцент зроблено на інтеграцію освіти з потребами інноваційної економіки та розвиток професійного зростання через дослідницьку й рефлексивну педагогіку.

Система підвищення кваліфікації вчителів Гонконгу ґрунтується на безперервному циклі «стандарти → професійна траєкторія зростання → цифровий моніторинг», що охоплює всю кар'єрну траєкторію педагога.

Першим базовим документом став Рамковий документ з професійних компетентностей учителя (Teacher Competencies Framework, АСТЕQ, 2003), який запровадив «м'яку» норму – не менше 150 годин CPD у трирічному циклі та щорічні триденні шкільні дні професійного розвитку. Зазначимо, що такі вимоги залишаються актуальними й сьогодні, забезпечуючи мінімальний загальний рівень оновлення знань і навичок учителів [811].

У 2013 р. створено Комітет з професійного розвитку вчителів і директорів (Committee on Professional Development of Teachers and Principals, СОТАР [816]), що координує політику CPD та реалізує програму T-excel@hk (що містить 8 пріоритетних напрямів). Центральним її елементом є T-standard+ – концептуальна рамка стандартів учительської професії, яка окреслює ролі «Турботливі вихователі» (Caring Cultivators), «Надхненні співтворці» (Inspirational Co-constructors) та «Віддані приклади для наслідування» (Committed Role Models) [816]. Стандарти виконують функцію «компаса» для індивідуальних планів CPD та забезпечують нормативну єдність підходів між закладами вищої освіти, школами та органами управління освітою.

У 2020 р. (Circular 6/2020) запущено Професійну траєкторію кар'єрного зростання вчителів (Professional Ladder for Teachers). Вона фіксує три стадії кар'єри (початкова, досвідчена, просунута) і передбачає для кожної з них відповідний пакет обов'язкового навчання:

- Програма індукції та менторингу для новопризначених учителів (Training Programme for Newly-joined Teachers, TP-NJT);
- Розширена програма навчання для діючих педагогів (Enhanced Training for In-service Teachers, ET-IST), що включає орієнтацію на *T-standard+* та етичні аспекти;

- обов'язкові програми для підвищення на посаду, зокрема навчальні поїздки до материкового Китаю.

Підвищення кваліфікації стає умовою кар'єрного просування, що підсилює мотивацію вчителів [846]. Моделі навчання поєднують очні курси університетів та Бюро освіти (Education Bureau EDB), шкільні професійні спільноти (lesson study, peer coaching) і самоосвітні формати. Дані про проходження модулів акумулюються в цифровій системі T-datasetPD; учителі формують е-портфоліо, а школи – звіти про 3 дні CPD, що забезпечує прозорість та фінансовий розподіл ресурсів. Зовнішні дослідження відзначають високий рівень залучення ($\approx 90\%$ учителів), позитивний вплив Lesson Study на педагогічні практики та зростання престижу професії, хоча наявні виклики пов'язані з нерівністю ресурсів між школами та навантаженням на вчителів [789].

Сьогодні у Гонконгу активно розвивається партнерства між школами та університетами для підтримки професійного розвитку вчителів. «Співпраця між університетами та школами сприяє інтеграції теорії та практики, надаючи вчителям можливість отримати новітні педагогічні знання та впроваджувати їх у власний викладацький процес» [812, с.5]. Наприклад, програми з медіаграмотності включають тренінги з аналізу інформації, використання соціальних мереж у навчанні та методики боротьби з дезінформацією.

Система розвитку професіоналізму вчителів у Гонконгу ґрунтується на поєднанні медіаграмотності, цифрових технологій, співпраці з університетами та професійних співтовариств, що сприяє підвищенню якості викладання та адаптації до освітніх викликів XXI ст.

Модель (Додаток Е.21) репрезентує структурну організацію системи розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Гонконгу, яка поєднує нормативно-стратегічну основу, професійне зростання, цифрову інфраструктуру, міжінституційну співпрацю та діяльність професійних спільнот.

На тлі централізованих механізмів управління професійним розвитком у Гонконгу показовим є досвід Індонезії, де вектор реформ спрямовано на децентралізацію, розширення автономії та модернізацію педагогічної підготовки. В Індонезії професійний розвиток учителів є пріоритетом державної освітньої політики, однак реалізація реформ супроводжується низкою труднощів [992]. Децентралізована модель управління надає більше можливостей для самостійного професійного зростання, але водночас спричиняє нерівність у доступі до програм підвищення кваліфікації.

Науковці, зокрема З. Нотанубун (Z. Notanubun) [944], С. Рахма (S. Rahmah) та Т. Каді (T. Kadi) [963], підкреслюють, що індонезійська модель розвитку професійної компетентності вчителів орієнтована на забезпечення якості освіти через безперервне вдосконалення.

Система підвищення кваліфікації індонезійських педагогів формувалася як багаторівневе державне регулювання, у якому професійний розвиток безпосередньо пов'язаний із кар'єрним просуванням і фінансовими стимулами. Відправною точкою став Закон «Про вчителів та викладачів» (Teacher and Lecturer Law № 14/2005), що сформулював вимоги бакалаврської освіти, обов'язкової сертифікації та щорічного безперервного професійного розвитку (Continuous Professional Development, CPD) для збереження статусу й отримання професійної надбавки вчителів.

Реалізаційним механізмом також став кредитно-годинний підхід: його запроваджено через «Положення про функціональну посаду вчителя та його кредитні бали» (Peraturan Menteri Pendayagunaan Aparatur Negara dan Reformasi Birokrasi Republik Indonesia Nomor 16 Tahun 2009 tentang Jabatan Fungsional Guru dan Angka Kreditnya, Permen PAN-RB 16/2009) та «Технічні настанови щодо реалізації функціональної посади вчителя та його кредитних балів» (Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 35 Tahun 2010 tentang Petunjuk Teknis Pelaksanaan Jabatan Fungsional Guru dan Angka Kreditnya, Permendiknas 35/2010). Документи фіксують, що вчитель має накопичити щонайменше 20 кредитів ($\approx$ 64 години) CPD щороку у трирічному циклі,

розподілених між саморозвитком, науковими публікаціями й інноваційними освітніми продуктами; досягнуті кредити є обов'язковою умовою атестації та підвищення кваліфікаційної категорії [968].

Одним із важливих механізмів професійного розвитку є професійні спільноти вчителів, зокрема форуми учителів-предметників (Musyawarah Guru Mata Pelajaran or Forum of Teacher-subject, MGMP), робочі групи вчителів (Kelompok Kerja Guru or Teachers Working Group, KKG) та Центри педагогічної активності (Pusat Kegiatan Guru or Centre for Teacher Activity, PKG), які сприяють обміну досвідом та організації тренінгів. Окрім цього, діють державні та місцеві освітні програми, які охоплюють загальні та спеціалізовані курси.

Усю інформацію про курси, тренінги й результати атестацій акумулює національна цифрова платформа Державної системи інформаційного менеджменту безперервного професійного розвитку вчителів (Sistem Informasi Manajemen Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan, SIM-PKB), що інтегрує дані Міністерство освіти, культури, досліджень і технологій (Kemendikbudristek) з локальними системами та дає змогу школам і регіональним центрам планувати CPD персонально.

Емпіричні дослідження засвідчують, що використання SIM-PKB підвищує частоту участі вчителів у тренінгах і спрощує моніторинг кредитів [862]. Формально за організацію CPD відповідають регіональні центри підготовки, які надають очні та он-лайнні модулі, тоді як шкільні методичні об'єднання KKG/MGMP забезпечують колегіальне навчання (lesson study, peer coaching) і взаємне оцінювання професійних практик [969].

Після 2005 р. провідним механізмом входження до професії вчителя в Індонезії стала програма «Професійна освіта вчителів» (Teacher Professional Education, PPG). Спочатку вчителі проходили десятиденний інтенсив PLPG, однак із 2017 р. його замінила річна (9–12 міс.) змішана модель PPG Dalam Jabatan, яка поєднує 12 онлайнних модулів, campus-workshop та практичне

дослідження. Сертифікація відкриває доступ до подвійної зарплати (professional allowance).

Нова хвиля реформи стартувала 2019 р. у межах концепції «Вільне/Емансиповане навчання» (Merdeka Belajar). Індонезія через ініціативу «Merdeka Belajar» децентралізувала управління та посилила професійно-технічну освіту, що узгоджується з прогнозованим лідерством країни на цифровому ринку Південно-Східної Азії. Концепція містить декілька напрямів (епізодів), її “п’ятим епізодом” став дев’ятимісячний курс Guru Penggerak із трьома модулями (парадигма, практика, лідерство), 310 навчальними годинами та менторством «практичних викладачів». Програма готує учителів – «агентів змін», які після завершення зобов’язані розгорнути шкільні професійні спільноти й наставництво колег [897].

Офіційна стратегія професійного розвитку вчителів Індонезії базується на трьох основних напрямках. Перший – внутрішньошкільне навчання (in-service training), що передбачає проведення семінарів та тренінгів безпосередньо у школах. Другий – державна підтримка через національні освітні програми та законодавчі ініціативи. Третій – міжнародне партнерство, що передбачає співпрацю з іноземними установами та обмін досвідом [963, с.115].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій відіграє важливу роль у модернізації освіти, проте залишається проблема ресурсного забезпечення, особливо у віддалених регіонах. Сучасні тенденції включають активне використання цифрових технологій у професійному навчанні, що сприяє дистанційному доступу до освітніх матеріалів, особливо у віддалених регіонах. Уряд заохочує педагогів до інтеграції ІКТ у навчальний процес та підтримує ініціативи з підготовки вчителів до цифрової трансформації. Водночас автори підкреслюють, що «учителі повинні бути не лише інтелектуальними, а й креативними, продуктивними та інноваційними» [963, с.109]. Значну увагу приділено чотирьом ключовим компетенціям педагогів: особистісній (саморозвиток, етика), соціальній

(комунікація та взаємодія), професійній (предметні знання) та педагогічній (навчальні методики). Водночас дослідження наголошують на необхідності вдосконалення доступу до ресурсів, особливо для вчителів у сільських районах. У відповідь Міністерство освіти запроваджує програму «guru penggerak» – підготовку педагогів-лідерів для роботи у віддалених регіонах [963, с.111]. Про ключові навички вчителя XXI ст. пише З. Нотанубун (Z. Notanubun), серед яких визначає: комунікацію, співпрацю, критичне мислення, вирішення проблем, а також креативність та інновації [944, с.54]. Без відповідної підготовки та професійного розвитку вчителі не зможуть ефективно використовувати технології для покращення навчального процесу.

Шкільний рівень залишається ядром CPD: регулярні lesson study, тижневі професійні зустрічі та міжшкільні майстер-класи входять до обов'язкового календаря, а результати інтегруються в е-портфоліо в SIM-PKB. Дослідження зазначають, що поєднання каскадної моделі підготовки (університет → основні вчителі → школа) та цифрового моніторингу забезпечило участь $\approx 75\%$ учителів у формальних CPD-програмах протягом 2019–2023 рр., але водночас виявило нерівність ресурсів між містом і селом та перевантаження педагогів адміністративною звітністю [857].

Індонезійська модель професійного розвитку вчителів є інтегрованою, структурованою та державоорієнтованою. Центральним аспектом цієї моделі є чотирьохкомпонентна структура компетентностей, що охоплює академічний, соціальний і педагогічний розвиток педагогів. Водночас дослідження показує, що система потребує удосконалення, зокрема в аспектах доступу до ресурсів та підвищення мотивації педагогів. Автори зазначають, що «розвиток освіти можливий лише за умови, що самі вчителі мають доступ до якісного навчання» [963, с.116]. Досвід Індонезії демонструє, що стале фінансування, електронний моніторинг і шкільні професійні спільноти можуть ефективно підтримувати педагогічний професіоналізм у масштабах великої й різномірної країни. У підсумку

можемо констатувати, що індонезійська модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів є структурованою та орієнтованою на інтеграцію державної політики та індивідуального саморозвитку, але потребує подальшої модернізації для забезпечення рівного доступу до можливостей підвищення кваліфікації серед педагогів.

У Додатку Е.22 подано структурну схему ключових напрямів розвитку педагогічного професіоналізму індонезійських учителів, яка інтегрує нормативно-законодавчу базу, кредитно-годинну систему CPD, цифрову платформу SIM-PKB, роботу професійних спільнот, програми підготовки та комплекс викликів і перспектив безперервного підвищення кваліфікації.

На відміну від децентралізованої, каскадної моделі Індонезії, Малайзія інтегрувала професійне зростання педагогів у магістральні державні програми: основою виступає Освітня стратегія Малайзії на 2013–2025 роки (Malaysia Education Blueprint 2013-2025, 2013), концептуально поєднаний із національною візією Wawasan 2020, що спрямовує країну до високотехнологічної економіки й задає більш централізовану, але водночас інноваційну модель підвищення кваліфікації вчителів [917]. Підвищення професіоналізму вчителя в Малайзії вибудовано як цілісну систему, що поєднує стратегічне бачення держави, чіткі професійні стандарти, обов'язковий безперервний розвиток (CPD) і диференційовані кар'єрні траєкторії.

Освітня стратегія Малайзії визнала підвищення статусу вчителя одним із дванадцяти основних «зрушень» («Shift 4»), водночас ув'язавши якість педагогічної праці з переходом країни до високотехнологічної економіки, передбаченої програмою Wawasan 2020 [917]. Для подальшої конкретизації у 2023 р. оновлено Standard Guru Malaysia 2.0, що визначає три взаємопов'язані блоки компетентностей – етичні цінності, предметну експертизу та педагогічні вміння; саме вони стають «компасом» індивідуальних планів CPD [917].

Модель розвитку професіоналізму вчителів у Малайзії базується на Стандартах вчителя Малайзії (Malaysian Teacher Standards, SGM), які включають три ключові елементи: «цінності професійної діяльності вчителя, навички викладання та навчання, а також знання та розуміння професії» [982, с.255]. Відповідно до цих стандартів, професійний розвиток відбувається у кілька етапів: планування, реалізація, облік результатів та нарахування професійних кредитів (Continuous Professional Development). Система професійних кредитів вимагає, щоб кожен вчитель отримував мінімум 42 кредитних бали за проходження курсів підвищення кваліфікації [982, с.255].

З 2009 р. кожен учитель має задокументувати щонайменше 42 години CPD на рік у державній цифровій платформі «Система управління підвищенням кваліфікації Міністерства освіти Малайзії» (Garis Panduan Sistem Pengurusan Latihan KPM, SPLKPM). Її аналітичний модуль у режимі реального часу відстежує виконання норм, прив'язуючи результати до надбавок і можливостей підвищення категорії [845].

Кар'єрне зростання Guru Cemerlang дозволяє талановитим педагогам обирати «професійну» лінію зростання: отримавши статус «майстер-учителя», вони переходять до наставницьких і коучингових ролей, зберігаючи при цьому роботу в класі та суттєво підвищуючи оплату праці [994]. Вчителі з великим стажем виконують роль наставників для менш досвідчених колег, що дозволяє ефективно розподіляти знання та навички у професійній спільноті.

Індивідуальні траєкторії CPD підтримують національні та державно-приватні програми. Масштабна ініціатива Pro-ELT (2012-2015) під керівництвом British Council підвищила мовну компетентність понад 14 тисяч учителів англійської, використовуючи каскадну модель підготовки тренерів [803]. Із 2018 р. триває Program Duta Guru (Yayasan PETRONAS + Teach For Malaysia), спрямована на формування у кожній школі STEM-лідера, здатного фасилітувати Lesson Study та наставництво колег.

Рівний доступ до ресурсів забезпечує платформа Малайзійська цифрова ініціатива в освітньому навчанні» (Digital Educational Learning Initiative Malaysia, DELIMa) – єдиний доступ до вебінарів, масових онлайн-курсів і спільнот практики, інтегрований із Google Workspace, Microsoft 365 та Apple School Manager. Усі CPD-активності, що проходять через DELIMa, автоматично синхронізуються зі SPLKPM, формуючи електронне портфоліо педагога.

Сучасні дослідження доводять, що високий рівень професійного розвитку позитивно впливає на самоефективність вчителів. Модель професійного розвитку вчителів у Малайзії характеризується безперервністю, системністю та орієнтацією на наставництво. Модель також враховує індивідуальні особливості педагогів – їхній досвід, категорію та освітній рівень [982, с. 256]. Три основні аспекти, що визначають самоефективність:

- «ефективність викладацьких стратегій», що передбачає здатність адаптувати навчальні методи до рівня підготовки учнів;
- «ефективність управління класом», яка означає здатність контролювати поведінку учнів і забезпечувати сприятливе навчальне середовище;
- «ефективність залучення учнів», що характеризується вмінням мотивувати школярів і стимулювати їх критичне мислення [982, с.257].

Оцінки Міністерства освіти (Annual Report 2023) засвідчують, що понад 90% учителів виконують річну норму CPD, а кількість педагогів зі статусом «майстер-учитель» зросла на 35 % із 2016 до 2024 рр. [928; 803]. Проте дослідження відзначають і виклики: збереження якісного контенту в «каскадних» тренінгах, ресурсний розрив між міськими та сільськими школами й необхідність посилити модулі з цифрової педагогіки для старших учителів. Попри це поєднання нормативних стандартів, фінансових стимулів, цифрових екосистем і престижної кар'єрної драбини поступово формує стійку культуру безперервного професійного зростання малайзійських педагогів.

З метою узагальнення ключових компонентів системи розвитку педагогічного професіоналізму в Малайзії у Додатку Д.18. подано структурно-логічну схему, що відображає взаємозв'язки між стратегічними документами, інституційними механізмами та цифровими інструментами.

Професійний розвиток учителів у Малайзії демонструє приклад цілеспрямованої інтеграції в національні стратегічні документи та інноваційні освітні практики. Утім, у країнах із дещо відмінними соціокультурними умовами, зокрема на Філіппінах, концепція педагогічного професіоналізму набуває іншого змістового наповнення, акцентуючи увагу на партнерстві між державними та недержавними структурами, впливі міжнародних організацій і значенні громадянських ініціатив. Наступний аналіз дозволяє виявити особливості цього процесу в контексті філіппінської освітньої системи.

Розвиток педагогічного професіоналізму на Філіппінах вибудовано як багаторівневу державну систему, у якій професійні стандарти, безперервне навчання та цифрові інструменти взаємопов'язані з кар'єрним зростанням учителя і вимогами до ліцензійного поновлення. Філіппіни є прикладом країни, де розвиток педагогічного професіоналізму розглядається як ключовий фактор підвищення якості освіти.

Упродовж останніх років у державі здійснюється низка структурних реформ, спрямованих на формування ефективного механізму безперервного професійного розвитку вчителів. Центральним елементом цих змін стало впровадження Філіппінських професійних стандартів для вчителів (Philippine Professional Standards for Teachers, PPST) – національної рамки, що визначає очікувані компетентності педагогів на різних етапах їхньої кар'єри.

Затверджені у 2017 р. стандарти описують вісім доменів компетентності й чотири кар'єрні стадії: початковий → досвідчений → високодосвідчений → видатний (Beginning → Proficient → Highly Proficient → Distinguished), слугують базою для всієї подальшої політики підвищення кваліфікації, атестації та планів індивідуального розвитку вчителів [827]. Як

зазначають Е. Памон (E.Q. Ramon) та Р. Око (R. M. Oco), стандарти PPST спрямовані на «забезпечення того, щоб усі філіппінські вчителі володіли необхідними знаннями, вміннями й цінностями для ефективного викладання» [955, с.1376]. У цьому контексті розвиток професіоналізму набуває не лише нормативного виміру, а й практичного, оскільки пов'язаний із підвищенням результативності навчального процесу.

Задля реалізації PPST, Задля реалізації PPST, Національна академія педагогів Філіппін (National Educators' Academy of the Philippines, NEAP) пройшла інституційну трансформацію (DepEd Order 11, s. 2019), завдяки чому створено єдиний каталог акредитованих програм, впроваджено систему сертифікації провайдерів та прив'язано результати навчання до кар'єрного просування [828]. Пріоритети професійного розвитку на 2020-2023 рр. визначені окремим меморандумом NEAP (DM_s2020_050), що акцентує на предметних знаннях, ІСТ-компетентностях, інклюзії та оцінюванні навчальних досягнень [829].

Суттєвим інструментом реалізації професійного розвитку є «Навчання вчителів у процесі служби» (In-Service Training, INSET) – система післядипломної освіти, що, за словами дослідників, розглядається як «довготривала інвестиція в розвиток навичок і професіоналізму вчителів» [955, с. 1376]. Система охоплює різноманітні форми підвищення кваліфікації, спрямовані на вдосконалення предметної, методичної та оцінювальної компетентності педагогів. Вона залишається основною формою шкільного професійного навчання: щороку всі школи проводять п'ятиденний цикл тренінгів у січні; тематичні блоки добираються на основі потреб, визначених через PPST-профілі, а виконання моніторить онлайн-звіт на платформі Національної академії педагогів Філіппін (National Educators' Academy of the Philippines, NEAP) [831].

Паралельно із 2016 р. діє політика Осередків навчальних дій (Learning Action Cell, LAC) що визначає регулярні малі спільноти вчителів, які зустрічаються щонайменше раз на місяць для колегіального аналізу уроків та

розв'язання педагогічних проблем; ці зустрічі (LAC-сесії) визнаються як CPD-години.

Зовнішній контур CPD регулює Закон про безперервний професійний розвиток (Continuing Professional Development Act, RA 10912, 2016): для поновлення професійної ліцензії кожні п'ять років учитель має набрати щонайменше 45 кредитних одиниць (CUs), отриманих через формальні курси, LAC-сесії, онлайн-модулі чи науково-методичні заходи. Відповідну діяльність акредитує CPD-Рада при Professional Regulation Commission, а підтвердження подається в електронному вигляді [967].

У 2024 р. NEAP оновила цифрову систему: платформа Professional Development LMS інтегрована з DepEd Commons та e-HRIS, що дозволяє автоматично зараховувати CPD-одиниці після завершення вебінарів чи масових онлайн-курсів і формувати електронне портфоліо вчителя; ці функції поступово замінюють попередню систему ручного обліку [940].

Філіппінська модель професійного розвитку (Додаток Е.24) ґрунтується на чотирьох опорах:

- 1) стандарти PPST як єдина мова компетентностей;
- 2) інституційно оновлений NEAP, що задає пріоритети та акредитує програми;
- 3) обов'язкові шкільні INSET і LAC як ядро безперервного навчання;
- 4) правові вимоги RA 10912, що пов'язують CPD із ліцензією та цифровим моніторингом.

Синергія цих елементів забезпечує цілеспрямоване підвищення кваліфікації понад 800 000 філіппінських педагогів і водночас підкреслює ключові виклики: нерівність доступу до якісних курсів між урбанізованими й віддаленими регіонами та потребу в подальшому розширенні онлайн-контенту фахової спрямованості. Досвід Філіппін засвідчує, що системний підхід до формування педагогічного професіоналізму – через розробку стандартів, підтримку післядипломного навчання та орієнтацію на

результати – може бути ефективним механізмом підвищення якості освіти, що водночас сприяє підвищенню статусу вчителя в суспільстві.

Для комплексного висвітлення підходів до розвитку педагогічного професіоналізму в країнах Південно-Східної Азії було здійснено тематичний порівняльний аналіз, що охоплює ключові параметри державної політики, організаційного устрою та змістового наповнення програм підвищення кваліфікації вчителів.

Порівняльна таблиця (Додаток Е.25) дозволяє простежити способи впровадження професійних стандартів, механізми оцінювання результатів CPD, практики наставництва, цифрової трансформації освітнього процесу, а також роль університетів та інших інституцій у підтримці професійного зростання педагогів. Застосування такої порівняльної перспективи сприяє виявленню як типових рис, що повторюються у різних освітніх системах, так і унікальних практик, адаптованих до національних контекстів.

Узагальнення підходів до розвитку педагогічного професіоналізму в країнах з інтенсивною освітньою трансформацією на тлі модернізаційних викликів (Група 3) – В'єтнамі, Гонконгу, Індонезії, Малайзії та Філіппінах – засвідчує прагнення до інтеграції глобальних стандартів з урахуванням локального контексту та соціокультурної специфіки.

Системи професійного розвитку вчителів у цих країнах характеризуються:

- *активною адаптацією до міжнародних освітніх тенденцій* через прийняття нових стандартів учительської професійності, модернізацію навчальних програм і впровадження компетентнісного підходу;
- *розбудовою національних механізмів сертифікації, акредитації та безперервної освіти педагогів* як відповіді на глобалізаційні виклики;
- *спробами балансувати між централізованим управлінням і поступовим розширенням автономії освітніх закладів, що стимулює ініціативність педагогів;*

- зростанням ролі цифрових платформ та онлайн-ресурсів у забезпеченні доступності професійного навчання, особливо в умовах обмежених матеріальних чи інфраструктурних можливостей;
- орієнтацією на створення умов для розвитку педагогічних практик, чутливих до потреб різних груп учнів, включно з гендерною рівністю, інклюзією та міжкультурною комунікацією.

Узагальнення змісту розділу 3.3 дозволяє стверджувати, що професійний розвиток учителів у країнах третьої групи перебуває на перехідному етапі від Освіти 2.0 та 3.0 до Освіти 4.0, з елементами гуманізації й цифровізації, що набувають дедалі більшого значення. Хоча інституційна інфраструктура ще формується, прагнення до якісних змін і залучення до глобальних освітніх процесів створює основу для поступового наближення до моделей Освіти 5.0.

У країнах третьої групи (В'єтнам, Гонконг, Індонезія, Малайзія, Філіппіни) вчитель постає як агент адаптації та модернізації, що виконує функції передавача реформ, інтегратора нових підходів і посередника між традиційними цінностями та глобальними змінами.

Педагогічний професіоналізм вчителя проявляється через здатність:

- реагувати на освітні інновації, зберігаючи стабільність у класі та підтримуючи учнів у період реформ;
- опановувати нові технології й навчальні підходи навіть у контексті недостатньої інфраструктурної підтримки;
- поступово переходити від ролі інструктора до модератора навчального процесу, орієнтованого на різноманітність і соціальну інклюзію;
- виконувати місію культурного транслятора, який адаптує глобальні стандарти до локального соціокультурного контексту;
- підтримувати формування громадянських і соціальних цінностей, спираючись на національні освітні пріоритети та суспільні очікування.

Висновки до третього розділу

У розділі здійснено комплексний аналіз моделей розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у трьох типологічних групах країн, згрупованих за критеріями рівня економічного розвитку та глибини освітніх трансформацій. Обрана типологія країн дала змогу комплексно охарактеризувати механізми підтримки професійного зростання вчителів та окреслити моделі, що можуть бути релевантними для адаптації в українському контексті. Узагальнення представленого матеріалу дозволяє виокремити ключові тенденції, внутрішню логіку реформ і ефективні практики, релевантні для впровадження в умовах української освітньої реформи.

У сучасному глобалізованому світі якість освіти дедалі більше визначається здатністю системи до адаптації, відкритості до інновацій та запровадження ефективних практик, перевірених у міжнародному контексті. Розвиток педагогічного професіоналізму педагогів є ключовим чинником підвищення якості освіти, що підтверджують як міжнародні дослідження, так і досвід країн із високими освітніми показниками.

Розгляд міжнародного досвіду розвитку педагогічного професіоналізму вчителів дозволяє оцінити ефективність різних стратегій та адаптувати їх до українських реалій, забезпечуючи сталий розвиток освітньої сфери. Крім того, наведені відомості підкреслюють, що в усіх аналізованих країнах важливу роль відіграє міжінституційна взаємодія – університети, школи, професійні асоціації, органи управління освітою, недержавні ініціативи – утворюють гнучкі партнерські мережі, покликані забезпечити безперервність освіти вчителя на різних етапах кар'єри.

Групування країн за умовами формування педагогічного професіоналізму цілком можна пов'язати з концепціями Суспільства 1.0–5.0 та відповідними моделями освіти (Освіта 1.0–5.0). Такий зв'язок дозволяє класифікувати країни за рівнем економічного розвитку та зрозуміти глибинні

ідеї та стратегії, що стоять за їхніми освітніми трансформаціями, зокрема – у сфері розвитку професійності вчителя.

Група 1: Суспільство 4.0/5.0, Освіта 4.0/5.0. Країни з усталеною демократією, стабільною економікою, високим рівнем цифровізації та виразною соціальною орієнтацією освітньої політики. У таких державах педагогічний професіоналізм розглядається як системна якість, що формується в умовах інноваційної екосистеми, персоналізованого навчання та цифрової трансформації. У країнах цієї групи (Велика Британія, Німеччина, Норвегія, Сінгапур, Фінляндія, Швейцарія, Японія, США) акцент зміщується на педагогічну рефлексію, міжгалузеву інтеграцію знань, гуманістичну цифровізацію та сталий розвиток. Саме ці країни є провідними у впровадженні моделей *Освіти 5.0* – парадигми, яка поєднує технологічний прогрес із гуманістичними цінностями, акцентує увагу на соціальній справедливості, екологічній відповідальності й розвитку критичного мислення.

Особливістю є трансформація ролі вчителя: він постає не як транслятор змісту, а як фасилітатор змін, ментор, лідер освітньої спільноти й аналітик педагогічних процесів. Професійне зростання педагога ґрунтується на автономії, постійному саморозвитку, участі в дослідницьких проєктах і колегіальному обміні практиками. У контексті *Освіти 5.0* вчитель виконує роль агента культурної трансформації, здатного підтримувати учнів у складному, швидкозмінному світі, орієнтуючись на принципи сталості, інклюзії та міждисциплінарності.

Системи професійного розвитку вчителів інтегровані в освітнє середовище через гнучкі моделі CPD, університетсько-шкільні партнерства, цифрові платформи самонавчання та підтримку професійних спільнот. Участь у розробленні освітньої політики, свобода в педагогічному виборі й культурна місія вчителя в цих країнах є ключовими чинниками формування високого рівня професіоналізму.

Група 2: Перехід від Освіти 3.0 до 4.0 з елементами Освіти 5.0. Групу репрезентують країни з розвиненою економікою, які перебувають у фазі активної модернізації освітньої політики. Їхні реформи охоплюють цифровізацію змісту освіти, оновлення управлінських моделей, удосконалення стандартів і механізмів оцінювання. Освіта в таких країнах поступово виходить за межі традиційних інституційних структур, набуває рис децентралізації, гнучкості та відкритості. Водночас створюються умови для розвитку професійних педагогічних спільнот, індивідуалізації професійного шляху вчителя та підтримки самонавчання.

Особливістю освітніх систем Австралії, Канади, Нідерландів, Південної Кореї та Туреччини є перехід до моделі Освіти 4.0, що супроводжується інтеграцією окремих компонентів Освіти 5.0 – таких як соціальна відповідальність, міждисциплінарність, залучення до інноваційних і дослідницьких практик. У цих державах педагогічний професіоналізм розвивається на основі систем безперервного підвищення кваліфікації, що поєднують національні програми, локальні ініціативи та цифрові платформи навчання.

Роль учителя в зазначених країнах поступово трансформується: він виконує функції наставника, модератора освітнього середовища, члена інституційного або міжінституційного освітнього партнерства. Професійне зростання педагогів забезпечується завдяки участі у сертифікаційних програмах, використанню електронних освітніх ресурсів, наставництву та залученню до професійних мереж. Значна увага приділяється дотриманню стандартів якості викладання, впровадженню інструментів саморефлексії та використанню змішаного навчання, що відкриває нові можливості для професійного розвитку в умовах гнучкої освітньої екосистеми. Отже країни цієї групи репрезентують перехідний тип системи професійного розвитку вчителя: від інституційно-орієнтованої до гнучкої, цифрово підтриманої та ціннісно оновленої, що поєднує вимоги Освіти 4.0 з фрагментами гуманістичних орієнтирів Освіти 5.0.

Група 3: Освіта 2.0–3.0, Суспільство 2.0–3.0. Освітні системи Індонезії, В'єтнаму та Філіппін перебувають у фазі поступового переходу від моделі Освіти 2.0, орієнтованої переважно на відтворення знань і виконання державних стандартів, до елементів Освіти 3.0, що передбачає формування компетентностей, розвиток критичного мислення та цифрових навичок. Проте цей перехід є фрагментарним і нерівномірним, що зумовлено як економічними, так і соціокультурними чинниками.

У межах реформ спостерігається прагнення до переосмислення ролі вчителя: з інструктора та виконавця нормативно заданих функцій – до фасилітатора, модератора знань і лідера освітніх змін. Програми підвищення кваліфікації, як-от Teacher Professional Education (PPG) в Індонезії чи CPD у Філіппінах, спрямовані на модернізацію підходів до професійного розвитку вчителів. У В'єтнамі активно імплементуються цифрові освітні платформи, зокрема в межах Національної програми цифрової трансформації освіти, де вчитель розглядається як суб'єкт інноваційного оновлення освітнього простору.

Особливістю професійного зростання в цих країнах є поєднання державного регулювання з елементами міжнародної технічної підтримки, що сприяє імпорту моделей наставництва, менторингу, гібридного навчання. Водночас важливою проблемою залишається обмежена автономія педагогів та залежність від централізованих форм атестації й контролю. Освітні системи ще не повною мірою забезпечують умови для персоналізованих траєкторій професійного розвитку, проте окремі ініціативи свідчать про поступовий рух у напрямі гнучкіших і вчителеорієнтованих моделей. У країнах цієї групи педагогічний професіоналізм лише починає виходити за межі нормативно-залежної парадигми, демонструючи перші ознаки переходу до Освіти 3.0, з потенціалом для інтеграції окремих елементів 4.0 (цифрові ресурси, відкриті платформи, самостійне навчання). Роль учителя трансформується повільно, але в напрямку зростання автономії, розвитку цифрової компетентності й включення у глобальні професійні спільноти.

Виявлені підходи можуть бути адаптовані й частково імплементовані у вітчизняну систему освіти з урахуванням її специфіки, а також економічних, соціокультурних і технологічних умов. Запровадження подібних механізмів в Україні може сприяти не лише підвищенню професійного рівня педагогів, а й модернізації освітнього процесу відповідно до викликів ХХІ століття.

Подальше дослідження буде зосереджено на виявленні тенденцій розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у вітчизняному освітньому просторі (початок ХХІ ст.) з огляду на встановлені особливості міжнародного досвіду. Аналіз нормативно-правових засад, еволюції моделей професійного зростання, трансформації педагогічних підходів та психолого-педагогічного супроводу дозволяє простежити внутрішню логіку змін і визначити потенціал для імплементації релевантних практик у контексті сучасних соціальних і професійних викликів до вітчизняної освітньої практики.

Основний зміст розділу відображено в публікаціях автора [358; 359; 365; 367; 369; 938; 1037].

РОЗДІЛ 4

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ (перша чверть XXI ст.)

У розділі представлено результати ретроспективного аналізу розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у межах досліджуваного періоду. Завдяки використанню методу періодизації було виявлено та описано три періоди розвитку розглядуваної проблеми у вітчизняному освітньому просторі:

1 період (євроінтеграційного оновлення) 2000-2013 рр.;

2 період (концептуально-реформаторський) 2014-2020 рр.;

3 період (цифрово-резилієнтної трансформації) 2021- донині.

Виокремлені періоди відображають зміни у нормативно-правовому регулюванні, трансформацію педагогічних парадигм, поетапне становлення концептуальних засад професійного зростання вчителя. Особливу увагу приділено співвідношенню традиційних і новітніх підходів до професійного розвитку, а також аналізу психолого-педагогічного супроводу, що формується під впливом соціальних і культурних викликів відповідного історичного контексту. У межах кожного періоду проаналізовано системні чинники, що впливали на уявлення про компетентного вчителя, вимоги до професії та особливості професійному розвитку та виокремлено етапи розвитку педагогічного професіоналізму вчителів.

Періодизацію розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні першої чверті XXI ст. представлено у Додатку Ж.1, де узагальнено хронологічні межі та визначальні нормативні маркери.

4.1. Структурне оновлення та концептуальні зсуви в педагогічному професіоналізмі в контексті євроінтеграції (2000–2013 рр.)

На початок XXI ст. система освіти в Україні мала чітку ієрархічну будову, сформовану з кількох організаційних рівнів, кожен із яких виконував

визначені функції та ніс відповідальність. Тож розвиток педагогічного професіоналізму, що відбувався у цій системі був відповідно впорядкований та «підпадає» під визначення «післядипломна педагогічна освіта», «підвищення кваліфікації».

Коротко схарактеризуємо попередній період, який нами було визначено як *підготовчий період* (1991-2000 рр.), зосередивши увагу на нормативних документах, які окреслили перші кроки до переосмислення ролі вчителя та створення підґрунтя для формування нової моделі педагогічного професіоналізму.

Визначальним аспектом стало формування освітньої політики, яка б базувалася на принципах гуманізації, демократизації та інтеграції в європейський та світовий освітній простір. Відновлення національної освіти передбачало перегляд існуючих нормативів, з метою адаптації до потреб нової економічної та культурної реальності. Соціокультурні зміни початку 1990-х визначили гуманістичний і державотворчий вектор розвитку освіти.

Науковці одностайно стверджують, що середина ХХ ст. стала періодом інституалізації системи підвищення кваліфікації. Були розроблені комплексні програми перепідготовки вчителів, створені механізми централізованого контролю за якістю навчання педагогів. У той самий час почався процес диференціації навчальних курсів залежно від спеціалізації вчителів, що стало передумовою для розвитку індивідуалізованих освітніх траєкторій у системі підвищення кваліфікації. Отже, на початку реформ загальноосвітньої та професійної школи в країні вже існувала складна система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, яка мала визначену теоретичну основу, організаційну структуру та механізми управління.

Функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні та інших пострадянських країнах відбувався в умовах значних суспільно-політичних трансформацій, що зумовило поліструктурність і неоднорідність післядипломної педагогічної освіти. Історико-педагогічний

аспект питання широко представлений у вітчизняному науковому дискурсі [56; 213; 271; 387; 413].

На початок 90-х рр. XX ст., у добу перебудови, вже функціонувала струнка, формалізована система перепідготовки педагогічних кадрів, яка була реалізована через мережу інститутів підвищення кваліфікації. Інститути забезпечували організацію та проведення спеціалізованих курсів, спрямованих на оновлення та поглиблення професійних знань і навичок учителів. Основною метою такої системи було гарантування відповідності педагогічних працівників тогочасним вимогам освітнього процесу та державним стандартам освіти.

Характерною особливістю обласного рівня системи підвищення кваліфікації вчителів була обов'язкова курсова підготовка (раз на п'ять років), а також проведення педагогічних конференцій і семінарів з актуальних дидактичних проблем (не рідше одного разу на рік). Важливим елементом цієї системи було стажування педагогічних кадрів через різноманітні форми навчання на місцях.

Суттєвою особливістю районного рівня була систематична організаційно-координуюча діяльність з підвищення професійної майстерності вчителів і керівних працівників шкіл. Районні (міські) методичні кабінети, предметні методичні об'єднання (на рівні окремих шкільних предметів) здійснювали безпосередню допомогу вчителям та адміністраціям шкіл у забезпеченні якості навчального процесу. Значну роль відігравали психолого-педагогічні семінари, розробка методичних рекомендацій для вчителів, створення умов для обміну педагогічним досвідом.

Проте все ще існували численні проблеми, які потребували ґрунтовного аналізу та вирішення. До цих проблем належали питання змістового оновлення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, диференціації та індивідуалізації освітніх траєкторій для різних категорій вчителів, інтеграції психолого-педагогічних знань у систему професійного розвитку, а

також забезпечення ефективної взаємодії між методичними службами, освітніми установами та органами управління освітою.

Сучасні дослідники аналізують становлення та еволюцію системи післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформаційних змін, наголошуючи на зміні організаційних засад, функціонального призначення та цільових орієнтирів цієї ланки освіти. Науковці стверджують, що на початок 1990-х років система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів сягнула нового етапу розвитку, зумовленого потребами демократизації освіти, оновленням методів навчання, необхідністю інтеграції вчителів у нові соціально-економічні реалії. У цей період значну увагу приділяли питанням педагогічної майстерності, запровадженню сучасних освітніх технологій, психологічній підготовці вчителів.

З огляду на наявність різних підходів до періодизації, цільового спрямування й функцій післядипломної педагогічної освіти, доцільно окреслити кілька узагальнюючих положень. Передусім спільною залишається ідея еволюції післядипломної педагогічної освіти від інституційного засобу підтримки системи до стратегічного інструмента розвитку педагогічного професіоналізму в умовах постійних змін. В умовах суспільних трансформацій зростала потреба у розвитку педагогічної рефлексії, впровадженні новітніх дидактичних технологій та створенні сприятливих умов для інтеграції інновацій у шкільну практику. Крім того, нагальним завданням була організація методичної роботи в міжкурсовий період.

Системний підхід до методичної роботи передбачав взаємодію різних рівнів освіти: обласних інститутів підвищення кваліфікації, районних методичних об'єднань та шкіл. Система методичного супроводу педагогічних працівників потребувала сутнісного оновлення, узгодженого з новими соціально-освітніми запитами. Проте наявні форми взаємодії між педагогічними кадрами та методичними службами не завжди забезпечували ефективний професійний розвиток між циклами підвищення кваліфікації, що

знижувало рівень впровадження сучасних педагогічних ідей у практичну діяльність освітян.

Виходячи з системного аналізу соціально-цільових установок, змісту діяльності, структури та особливостей процесу функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на кінець XX ст., можна виокремити низку основних, об'єктивно притаманних їй функцій, які представлено у Додатку Ж.2.

Ефективність функціонування системи підвищення кваліфікації педагогів залежала від узгодженості її основних функцій, актуальності змісту програм та відповідності сучасним запитам освіти. Відтак кожен рівень освіти (обласні інститути підвищення кваліфікації, районні методичні об'єднання тощо) виконував свою функцію: від розгляду загальних педагогічних питань до практичного впровадження новітніх методик. Важливою умовою ефективності визнавалась координація навчального процесу між цими рівнями.

Безперервний професійний розвиток педагогів охоплював як курсову підготовку, так і міжкурсіву діяльність, що включала самостійне навчання, участь у семінарах, аналіз освітніх процесів та обмін досвідом. Такий підхід забезпечував актуалізацію знань та впровадження передових педагогічних концепцій у практику (унаочнено у Додатку Ж.3).

Отже системний підхід, що був концептуально визначений в системі підвищення кваліфікації вчителів вже наприкінці XX ст., мав забезпечити зв'язок між теоретичними знаннями та практичними навичками, узгодити зміст навчання з реальними умовами роботи.

На це звертає увагу О. Шиян, аналізуючи розвиток післядипломної педагогічної освіти 90-х рр. XX ст., коли підкреслює, що вчителю «вкрай необхідно виявляти інтерес до наукового прогресу в галузі предмету, який він викладає, до отримання і використання наукової інформації, розвитку наукового мислення» [755, с.141]. А отже, продовжує науковець, «необхідність проведення вчителями науково-дослідної роботи, свідчать про

зміну соціального статусу вчителя від звичайного передавача знань до статусу вченого, дослідника, провідника інновацій в школі. На нашу думку, науково-дослідна робота вчителя дозволить скоротити латентний період для врахування нових наукових досягнень у змісті, як шкільної, так і післядипломної освіти» [755, с.141]. Наведена цитата є цінною з двох позицій. По-перше, вона підтверджує наше припущення про те, що в зазначений період відбувалася трансформація традиційної ролі вчителя – від транслятора знань до науковця, тобто інструктора згідно з нашою класифікацією. По-друге, вона засвідчує усвідомлення науковою спільнотою важливості оновлення «рольового репертуару» педагога відповідно до вимог часу.

Координація навчального процесу здійснювалася на рівнях обласних інститутів, районних методичних об'єднань і шкіл, що гарантувало безперервний професійний розвиток. Він включав курсову підготовку та міжкурсову діяльність, такі як самонавчання, участь у семінарах та обмін досвідом. Така модель сприяла актуалізації знань і впровадженню тогочасних педагогічних концепцій у практику. Однак процес змістового наповнення курсів підвищення кваліфікації залишався неоднорідним на різних рівнях системи освіти – республіканському, обласному, районному та шкільному. Багато установ, які займалися перепідготовкою вчителів, діяли автономно, без належної координації своїх дій, що призводило до дублювання навчальних тем і невідповідності змісту курсів реальним потребам шкіл.

Державна незалежність України наприкінці ХХ ст. поставила питання формування нової освітньої парадигми, у якій національна ідея й демократичні цінності поєднувались із потребою модернізувати професійну діяльність педагога. У ст. 47 (Розділ II) Закону України «Про освіту» (в редакції 1991 р.) зазначається, що система післядипломної освіти складається зі спеціалізації, перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування. Підвищення кваліфікації трактується як «підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття особою

здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань» [524] та забезпечується державою як «підвищення кваліфікації не рідше одного разу на п'ять років» (ст. 57 Розділ II) [524].

Визначальним аспектом стало формування освітньої політики, яка б базувалася на принципах гуманізації, демократизації та інтеграції в європейський та світовий освітній простір. Відновлення національної освіти передбачало перегляд існуючих нормативів, з метою адаптації до потреб нової економічної та культурної реальності. Соціокультурні зміни початку 1990-х визначили гуманістичний і державотворчий вектор педагогічної політики.

Після ухвалення Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття», 1993) [145], що визначила стратегічні пріоритети розвитку національної освітньої системи, уряд зосередив увагу на розбудові інституційної мережі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Реалізація програми активізувалася з 1994 р., коли розпочалося формування нових моделей післядипломної педагогічної освіти, орієнтованих на демократичні цінності, гуманізацію навчання та оновлення професійної підготовки вчителя. Обласні інститути удосконалення вчителів збереглися, однак від п'ятирічних очних курсів перейшли до коротших модульних програм і міжкурсової методичної підтримки.

На практичному рівні 1990-ті роки принесли суттєві зміни у зміст курсової підготовки: упровадження українознавчого компонента, інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток тренінгів з активних методів навчання. Істотно підвищилася роль шкільних методичних об'єднань як майданчиків горизонтального обміну досвідом. У цей період розвитку концептуальних підходів до формування професіоналізму вчителів у вітчизняній педагогічній думці кінця XX ст. характеризувався усвідомленням необхідності переходу від формальної курсової підготовки до створення цілісної системи професійного розвитку. Визначальною тенденцією стало

поступове впровадження системного підходу, який, попри структурованість освітнього процесу, потребував подальшого вдосконалення для врахування реальних викликів педагогічної діяльності.

Загалом політико-нормативні ініціативи, концептуальні документи та інституційні перетворення 1990–2000 рр. сформували підґрунтя для переходу від авторитарно-контрольної до аксіологічно-компетентнісної моделі учительської професії. Вчитель поступово переосмислювався суспільством як суб'єкт освітніх реформ, здатний до автономного планування траєкторії фахового зростання та участі в науково-педагогічних дослідженнях. Отже, історико-педагогічний аналіз указанного десятиліття демонструє, що фундаментальні засади сучасної української концепції професійного розвитку педагогів були закладені саме у період 1990-х, коли відбувся стратегічний зсув від відтворення стандартних знань до культивування педагогічної творчості й рефлексії.

Отже, упродовж 1990–2000 рр. в Україні відбувся перехід від централізованої, уніфікованої моделі післядипломної освіти до варіативної системи підвищення кваліфікації, що ґрунтується на засадах безперервності, гнучкості, тематичної спрямованості та професійної самореалізації вчителя. Зміна професійної ролі педагога – від транслятора знань до наставника, консультанта і фасилітатора – засвідчила поступову зміну парадигми професійного розвитку, яка згодом отримала подальший розвиток у контексті реформ початку XXI століття.

Зміна парадигми післядипломної педагогічної освіти у 1990-х роках супроводжувалася поступовою трансформацією уявлень про професійну роль учителя. Від виконавця інструкцій і ретранслятора державних програм педагог поступово переходить до позиції активного учасника професійної спільноти, наставника, методиста й організатора освітньої взаємодії. Утім структурне оновлення та концептуальні зсуви в розвитку педагогічного професіоналізму відбулися лише під впливом євроінтеграційних процесів (2000–2013 рр.)

На початок 2000 р. структура післядипломної педагогічної освіти була представлена низкою інституцій. Центральний рівень представляло Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, яке визначало загальнодержавні пріоритети, координувало освітню політику й контролювало її реалізацію на нижчих щаблях. Регіональний рівень формували управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій; вони відповідали за організацію, керівництво та моніторинг діяльності обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (ОППО). Останні забезпечували підвищення кваліфікації педагогічних кадрів через курси, тренінги, семінари та спеціалізовані програми.

Науково-методичний супровід здійснювала Національна академія педагогічних наук України. У її складі функціонував Університет менеджменту освіти з профільними підрозділами: Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти, Інститутом відкритої освіти та Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих. Зазначені інституції провадили фундаментальні й прикладні дослідження, розробляли методичні рекомендації, готували управлінські кадри та надавали системі післядипломної освіти наукову підтримку.

У розглядуваний період – *євроінтеграційного структурного оновлення* – післядипломна педагогічна освіта функціонувала як багаторівнева, упорядкована система управління, що об'єднувала загальнодержавний, регіональний та науково-методичний рівні. Разом із тим стала система стискалася низкою проблем. Науковий потенціал залишався обмеженим через дефіцит висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів, здатних продукувати нові знання й упроваджувати інновації. Матеріально-технічна база більшості закладів не відповідала актуальним потребам: бракувало комп'ютерної та офісної техніки, стабільного доступу до інтернету. Така ситуація негативно позначалася на науково-методичній та інформаційно-аналітичній роботі, ускладнювала поширення методичних

розробок і гальмувала інтеграцію української післядипломної освіти у світовий освітній простір.

Наголосимо, що на початку ХХІ ст. в Україні особливо актуальним стало оновлення освітньої системи відповідно до світових та європейських стандартів, що було офіційно задекларовано на державному рівні. Ключову роль у цьому процесі відіграв Болонський процес та Лісабонська конвенція – основні міжнародно-правові документи, які зобов'язували країну до перетворень у структурі, змісті та формі підвищення кваліфікації педагогів. Означене спрямування визначило назву періоду – як євроінтеграційного.

Виходячи з цілей та напрямів розвитку педагогічного професіоналізму досліджуваного періоду, ми виокремили три етапи:

2000–2004 рр. – *підготовчо-модульний*, позначений започаткуванням модульно-кредитної системи та адаптацією до європейських освітніх стандартів;

2005–2008 рр. – *інтегративно-рефлексивний*, що характеризувався активним запровадженням Болонських принципів і зосередженням на професійній рефлексії та самооцінюванні педагогів;

2009–2013 рр. – *компетентнісно-цифровий*, коли відбулася масштабна цифровізація освітнього процесу, утверджувалися компетентнісні підходи та формувався образ учителя-фасилітатора змін.

Документом, який визначив нижню межу нашого дослідження стало «Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України (2000 р.) [456]. У цьому нормативному акті вперше на рівні державної політики чітко окреслено функціональну роль післядипломної освіти як складника системи безперервного професійного розвитку педагогічних працівників. Зокрема, в пункті 1.1 документа зазначено, що інститути післядипломної освіти забезпечують спеціалізоване вдосконалення професійної підготовки педагогів шляхом поглиблення, розширення та

оновлення знань, умінь і навичок, набуття нової спеціальності на основі вже здобутого кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. У положенні також наголошено, що інститути здійснюють підвищення кваліфікації відповідно до державного замовлення та освітніх потреб регіону (п. 1.4), що дозволяє розглядати їх не лише як виконавчі освітні структури, а як стратегічних агентів реформ у галузі освіти.

Зміни, що вносилися у документ упродовж 2000–2010-х років, поглиблювали його концептуальні орієнтири: до завдань інститутів було додано підготовку вчителя до роботи в умовах освітньої модернізації, цифровізації та впровадження нових освітніх стандартів. У такий спосіб післядипломна освіта стала інструментом реалізації державної освітньої політики, орієнтованої на розвиток адаптивного, професійно мобільного, здатного до інноваційного пошуку вчителя. З огляду на вказане, Положення стало відправною точкою осмислення процесів професійного становлення педагогів у пострадянський період, коли формувалася нова модель післядипломної освіти – як динамічного, відкритого, якісного простору професійного зростання.

Ключовою щодо унормування розвитку педагогічного професіоналізму вчителів початку XXI ст., на нашу думку, можна вважати державну програму «Вчитель» (2000 р.) [146], Цією програмою вкотре проголошувався курс на освітню євроінтеграцію яка визначається як частина ширшої мети модернізації освіти, що передбачає адаптацію до вимог інформаційно-технологічного суспільства та гармонізацію з європейськими стандартами для підвищення якості підготовки педагогів [146], зокрема розроблення галузевої програми інтеграції освіти України в європейський освітній простір, розширення участі навчальних закладів, педагогічних і науково-педагогічних працівників, учнів та студентів у міжнародних наукових і навчальних проєктах, підготовка та перепідготовка фахівців з українознавчих дисциплін на умовах взаємного обміну з діаспорою, узгодження обсягу, змісту та кваліфікаційних вимог педагогічної освіти з європейськими

стандартами для укладення угод про взаємне визнання дипломів, забезпечення вільного доступу педагогів до зарубіжних інформаційних ресурсів, у тому числі електронних, а також впровадження пілотних інноваційних проєктів для розширення співпраці вищих педагогічних навчальних закладів України на міжнародному ринку освітніх послуг (пункт 44) [146].

Вчитель визнається ключовою фігурою освітнього процесу, від якої залежить формування інтелектуального, духовного та культурного потенціалу нації. У програмі окреслюється широке коло відповідальності вчителя за якість освіти та виховання молоді; стверджується важливість інноваційної діяльності вчителя та його цифрової компетентності. Післядипломна педагогічна освіта визначається як ключовий механізм для професійної перепідготовки та адаптації вчителів до змін у системі освіти. Положення Державної програми виразно засвідчують комплексну, багатофункціональну природу професії педагога, що поєднує в собі інтелектуальні, соціальні, технологічні та етичні виміри професійної діяльності, орієнтованої на виклики сучасного освітнього середовища.

Важливим стало також ухвалення того ж року Національної доктрини розвитку освіти (затверджено указом Президента України 2002 р.) [521]. Національна доктрина розвитку освіти (далі – Доктрина'02) визначила модернізацію післядипломної педагогічної освіти ключовою умовою інтеграції у європейський простір.

Освіта визнавалася «стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені», тому головну увагу законодавців було зосереджено на питаннях національного характеру освіти, національного і громадянського виховання, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, ствердження тези про зміцнення здоров'я нації через освіту, неперервність освіти тощо [521].

Серед низки напрямів Доктрини'02 містився розділ «Педагогічні та науково-педагогічні кадри» (Додаток Ж), який потребує більш докладного висвітлення з огляду на тему дослідження.

У відповідному розділі «Доктрини'02» акцентовано різні аспекти підготовки та професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних кадрів, що визначають модернізацію освіти. Професіоналізм учителів трактується як процес безперервного вдосконалення й адаптації до сучасних вимог. Його пов'язують із забезпеченням високої якості професійної діяльності, розвитком нормативно-правового поля, оновленням державних стандартів, упровадженням цифрових технологій і стимулюванням професійного зростання. Обов'язковими вважають володіння іноземними мовами, компетентність у сфері інформаційних технологій та актуалізацію навчальних планів і програм. Наголос на професійному вдосконаленні та систематичному оновленні навчальних матеріалів засвідчує усвідомлення необхідності підвищувати кваліфікацію педагогів у відповідь на стрімкі технологічні й соціальні зміни. Зазначений підхід демонструє відданість високим освітнім стандартам і забезпеченню рівного доступу до якісного навчання, що й надалі залишається пріоритетом освітньої політики України.

Концепцію розвитку післядипломної освіти в Україні (далі - Концепція'2002) було розроблено й схвалено рішенням колегії Міністерства освіти і науки України 11 квітня 2002 р. (протокол № 3/5-4). Її укладанню передував ґрунтовний аналіз соціально-економічних умов, потреб держави та провідних міжнародних освітніх тенденцій початку ХХІ ст., насамперед Болонського процесу та Лісабонської конвенції.

Концепція'2002 мала рекомендаційно-методологічний статус, утім вона стала практичним дороговказом для модернізації: на її основі було запущено модульно-кредитну систему, упроваджено ECTS, розроблено індивідуальні навчальні траєкторії й дистанційні форми навчання. Усе це спрямувало безперервний професійний розвиток учителів від простого оновлення знань до набуття компетентностей, що відповідають європейським

стандартам. Серед ключових завдань, які формулює Концепція'2002, виокремлено:

- адаптацію змісту навчання до актуальних і перспективних потреб держави;
- організацію навчального процесу з урахуванням посадових обов'язків, досвіду, інтересів і потреб слухачів;
- застосування сучасних освітніх технологій, у тому числі дистанційного, очно-заочного та екстернатного навчання;
- постійне оновлення змісту програм і стратегічне планування розвитку системи післядипломної освіти.

Концепція прямо орієнтує на потребу в модернізації освітнього змісту й формування таких умов навчання, які дозволяють поєднувати академічну фундаментальність із практичною спрямованістю професійного розвитку.

У центрі концептуальних змін стоїть вчитель як провідний суб'єкт трансформацій у сфері освіти. Його професіоналізм розглядається не як статичне володіння знаннями, а як здатність до постійного оновлення, критичного мислення, творчості й впровадження інновацій. Концепція визначає, що сучасний педагог має втілювати цінності демократичного суспільства, виявляти гнучкість у нових умовах, бути здатним до саморефлексії та активної участі в розбудові якісної освіти. Післядипломна освіта постає не лише як механізм підвищення кваліфікації, а як системна форма освіти дорослих, що забезпечує неперервність професійного розвитку відповідно до стратегічних цілей держави та очікувань суспільства.

Вхід України до європейського освітнього простору набув особливої динаміки 2004 року, коли МОН України видало два стратегічні документи: наказ від 23 січня 2004 р. №49 «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти» [484] та наказ від 21 травня 2004 р. №414 «Про запровадження дисципліни «Вища освіта і Болонський процес»» [473]. Саме вони сформували нормативно-

методичне підґрунтя переходу на європейські стандарти та безпосередньо позначилися на професіоналізації педагогічних кадрів.

Запровадження модульно-кредитної системи стимулювало переорієнтацію післядипломної освіти вчителів на формування компетентностей, визначених Європейським простором вищої освіти (ЕНЕА): академічну мобільність, здатність до самоосвіти, міжкультурну комунікацію та внутрішнє й зовнішнє оцінювання якості. Унаслідок цього роль учителя трансформувалася: від транслятора знань він поступово ставав фасилітатором освітнього процесу, здатним організовувати діяльність учнів у контексті європейських вимог.

Нормативним сигналом також стало видання МОН України наказу про «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір» (31 грудня 2004 р.) – документ, що вперше закріпив компетентнісну парадигму, кредитно-модульну організацію навчання і вимогу до безперервної післядипломної підготовки педагогів у координації з європейськими стандартизаційними процесами [476].

Післядипломній педагогічній освіті присвячено тут окремий розділ, в якому підкреслюється її роль як ключового інструменту професійного розвитку вчителя в умовах євроінтеграції. Навчальні програми зосереджені на формуванні педагогічної майстерності, впровадженні інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання та оновлених підходів у психології, педагогіці й методиці викладання. Особлива увага приділяється підготовці вчителя як активного учасника освітніх змін, здатного реалізовувати європейські цінності у шкільній практиці. Освіта здійснюється в гнучких форматах, зокрема через дистанційні курси, стажування в наукових установах та участь у міждисциплінарних проєктах [476].

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений у 2004 році, впровадив компетентнісний підхід і діяльнісні методи навчання, що зумовило глибоку трансформацію змісту післядипломного професійного розвитку педагогів. Основна мета CPD

перестала зводитися до простого оновлення знань, натомість акцент було перенесено на розвиток педагогічних умінь, гнучких навичок (soft skills) і здатності працювати в умовах постійних змін [476]. Такий підхід вимагає від учителя виконання нових ролей – він більше не є лише джерелом інформації, а стає організатором освітнього процесу, фасилітатором пізнавальної діяльності учнів, наставником, здатним формувати в учнів критичне мислення, комунікативні вміння, навички співпраці та самостійного розв’язання проблем. До центру діяльності вчителя віднесено його активну участь у створенні освітнього середовища, яке відповідає сучасним викликам і європейським стандартам якості освіти. CPD програми, відповідно, наповнюються практико-орієнтованим змістом, що включає інтерактивні методики, інноваційні технології, психологічну підтримку та цифрову компетентність, необхідну для реалізації нової педагогічної ролі.

Паралельно почали розбудовувати систему внутрішнього забезпечення якості в інститутах післядипломної педагогічної освіти. Активно впроваджувалися електронні журнали, портфоліо професійних досягнень, процедури зовнішнього моніторингу. Така інфраструктура підвищила прозорість результатів навчання та спрямувала підвищення кваліфікації вчителів на розвиток методичних, інформаційно-цифрових і лідерських компетентностей.

Підсумовуючи можемо констатувати, що *підготовчо-модульний етап 2000–2004 рр.*, позначений запровадженням модульно-кредитної системи та адаптацією до європейських освітніх стандартів, закінчився 2004 р., що окреслив відправну точку системних змін і сформував підґрунтя подальшого розвитку професіоналізму українських педагогів у контексті Болонського процесу.

Наступним став *інтегративно-рефлексивний етап 2005–2008 рр.*, що вирізнявся активним упровадженням принципів Болонського процесу та акцентом на професійній рефлексії й самооцінюванні педагогів.

Нова редакція Закону «Про загальну середню освіту» 1999 року (внесена в 2005 р.) [472] унормувала поняття «безперервного підвищення кваліфікації», закріпивши за педагогом право самостійно обирати форму та місце проходження курсів, що стало важливим нововведенням для системи післядипломної педагогічної освіти: тепер професійний розвиток педагогів упорядкований законодавчо, а програми підвищення кваліфікації вчителів переходять від формального відвідування курсів до стратегічного розвитку ключових компетентностей.

Основні зміни стосуються ролей учителя. Замість традиційної ролі «транслятора знань», педагог стає активним архітектором власного розвитку, а відтак – фасилітатором для учнів. Завдяки праву вибору курсів і форматів (очно, дистанційно, стажування, майстер-класи), вчитель набуває свободу формувати індивідуальну траєкторію професійного зростання – що стимулює розвиток *soft skills*, цифрової грамотності, навичок ефективної комунікації, критичного мислення та адаптивності в педагогічній практиці.

Закон встановлює мінімальний нормований обсяг підвищення – 150 академічних годин кожні п'ять років [472], а також фіксує, що курси з варіативною формою навчання (дипломні курси, стажування, тренінги тощо) спрямовані не лише на теоретичне оновлення, але й на практичне вдосконалення умінь у роботі з учнями. Система післядипломної освіти вчителя адаптується до сучасних освітніх викликів: педагог крокує у ногу з європейськими практиками, розвиває партнерську взаємодію зі школою й іншими освітянами, бере участь у освітніх проєктах, самонавчається та інтегрує в практику інновації. Його роль трансформується від «транслятора знань» до «ментор-наставника», який мотивує учнів, навчає навичок XXI ст., підтримує їх індивідуальний розвиток і готує до життя в інформаційному суспільстві, що підсилює статус вчителя як професіонала, здатного не лише навчати, але й модерувати освітню спільноту, впроваджувати зміни та бути агентом освіти, що постійно оновлюється і вдосконалюється.

Після приєднання України до Болонського процесу (травень 2005 р.) відбулося структурне зближення з інституційною структурою Європейського простору вищої освіти: запроваджено ECTS, Додаток до диплома, дворівневу магістерсько-докторську модель, що по-новому визначило місце педагогічних спеціальностей у вертикалі кваліфікацій і зумовило перехід від «учителя-транслятора» до «учителя-фасилітатора навчання та творчого розвитку». Приєднання України до Болонського процесу у травні 2005 року стало поштовхом до впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу не лише у закладах вищої освіти, а й у післядипломній педагогічній освіті. Наказ МОН України №774 від 30 грудня 2005 року затвердив методичні рекомендації щодо впровадження КМСОНП у закладах вищої освіти [470].

Сучасні дослідження становлення та розвитку системи післядипломної освіти в Україні дозволяють констатувати таке.

На інтегративно-рефлексивному етапі розвитку системи післядипломної педагогічної освіти спостерігається зростання її наукового потенціалу та покращення кадрового забезпечення окремих закладів, водночас із збереженням дисбалансу між вищими навчальними закладами: лише кілька інститутів мали стабільний склад висококваліфікованих науково-педагогічних працівників, тоді як інші зазнавали кадрового дефіциту. Усі заклади післядипломної педагогічної освіти були підключені до Інтернету, оснащені комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням, однак вебсайти багатьох із них не відповідали сучасним вимогам. Попри спроби модернізації, система підвищення кваліфікації залишалася орієнтованою переважно на курсову підготовку, що охоплювала близько 73% усіх форм навчання. Впровадження кредитно-модульної системи та дистанційних форматів мало фрагментарний характер. Більшість навчальних груп мали навантаження до п'яти кредитів (150 годин), а тривалість курсів зазвичай становила два–три тижні [408].

Система контролю та оцінювання навчальних досягнень була структурно організована: у більшості закладів застосовувалися вхідний, модульний і вихідний контроль, заліки, захист випускних робіт. Водночас оцінювання здебільшого базувалося на зіставленні результатів вхідного й вихідного тестування без урахування індивідуального поступу слухачів, що суперечило принципам вищої освіти. Переважно використовувалася національна шкала оцінювання, тоді як ЄКТС застосовувалася менш ніж у половині закладів.

Узагальнюючи варто зазначити, що *інтегративно-рефлексивний етап 2005–2008 рр.* позначився поступовим утвердженням засад європейського освітнього простору в українській системі післядипломної педагогічної освіти, водночас із формуванням інституційної зрілості та методологічної саморефлексії. Саме в цей період було закладено структурні основи функціонування системи ППО як науково-методичного середовища, здатного не лише забезпечувати підвищення кваліфікації, але й сприяти професійному вдосконаленню педагогів через розвиток інноваційних підходів, удосконалення цифрової інфраструктури та координацію наукової діяльності. Попри збереження формалізованих ознак курсової підготовки, відбувся перехід до моделі професійної рефлексії та фахового самозростання педагога, що поступово змінювало його роль і місце в освітньому процесі.

Етап підготував основу для наступного – *компетентнісно-цифрового (2009-2013)*, який пов'язаний із системною інтеграцією цифрових технологій, оновленням стандартів на основі компетентнісного підходу та активною модернізацією змісту й форм післядипломної освіти.

У статті проректора з науково-педагогічної роботи Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти Л. Чернікової, присвяченій проблемам інноваційної діяльності методичних служб в умовах модернізації освіти, окреслено науково-практичні засади їх функціонування в період активного реформування освітньої системи. Авторка акцентує увагу на тому, що 2009–2010 навчальний рік став роком поглибленої модернізації,

у межах якої оновлення освіти відбувалося відповідно до сучасних вимог, через пошук нових можливостей і шляхів їх реалізації [739, с.4]. Зміст модернізації, за спостереженням дослідниці, полягає в зміні стратегій розвитку освіти, що вимагає виокремлення ключових, сутнісних напрямів та врахування ціннісно-соціокультурного компонента в умовах глобалізації.

З початком третього етапу розвитку післядипломної педагогічної освіти (з 2009 року) на систему активно впливають процеси цифровізації професійного розвитку вчителів. Активно розглядається ідея впровадження інтерактивних електронних шкіл, зокрема школи лідерства та дистанційної школи для обдарованих учнів. Цифрову трансформацію районної методичної служби авторка також демонструє через схематичне зображення освітнього середовища, в якому інтегровано модель взаємодії між суб'єктами освітнього процесу в межах єдиного інформаційного простору. У центрі моделі – сервер, що забезпечує комунікацію між сайтом ІППО (інституту післядипломної педагогічної освіти), сайтом відділу освіти та локальною мережею органу управління освітою. До неї підключені адміністрація, завідувачі РМК, спеціалісти, а також ключові структурні одиниці: психологічна служба, позашкільні навчальні заклади, бібліотека, медіатека. Через глобальну мережу Інтернет підтримується зворотний зв'язок із навчальними закладами району, де функціонують керівники, учителі-предметники, комп'ютерні класи та спеціальні інтерактивні середовища. Така структура створює ефективне інформаційне середовище, що сприяє збереженню, передачі й актуалізації методичних ресурсів, а також забезпечує цифрову взаємодію та професійну мобільність педагогів [43].

Потреба в системному оновленні організаційних і змістових підходів до підвищення кваліфікації педагогів була усвідомлена й на нормативному рівні, що підтверджує затвердження Плану дій щодо реформування системи педагогічної і післядипломної освіти на 2009–2012 роки (наказ МОН України №190 від 02.03.2009) [479].

Звернення до зазначеного документу, дозволяє зробити висновки, що документ містить низку конкретних заходів, спрямованих на розвиток педагогічного професіоналізму. У пункті 3.2 Плану йдеться про розробку нового змісту психолого-педагогічної, методичної та практичної підготовки педагогічних кадрів як складової галузевого стандарту вищої педагогічної освіти. Зміст мав бути диференційованим для педагогічних і класичних університетів, що свідчить про прагнення підвищити якість професійної підготовки й адаптацію до різних моделей освітнього середовища. Пункт 3.8 передбачав створення концепції атестації професійно-педагогічної компетентності випускників педагогічних спеціальностей як складової державної атестації, що безпосередньо стосується підтвердження рівня професіоналізму випускників.

Крім того, в розділі 5 наголос зроблено на модернізації післядипломної освіти. Наприклад, пункти 5.1., 5.4–5.7 передбачали розробку вимог до навчальних планів післядипломної освіти, варіативних програм підвищення кваліфікації та визначення змісту психолого-педагогічної підготовки для осіб із непедагогічною освітою. Окреслені заходи розширювали можливості для безперервного розвитку педагогів і посилювали міжгалузеву мобільність.

Важливим кроком у розвитку системи професійної підготовки стало затвердження Національної рамки кваліфікацій (23 листопада 2011 р.), синхронізованої з Європейською рамкою (EQF). Її поява задала прозорі вимірювані рівні професійних компетентностей, у тому числі педагогічних, і впровадила механізм порівнюваності українських кваліфікацій з європейськими, що підсилювало академічну й професійну мобільність учителів [479].

У 2012 р. Британська Рада в Україні спільно з МОН України здійснили черговий крок до розвитку професіоналізму вчителів відповідно до світових стандартів, розробивши програму «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов», яка включала Рамку безперервного професійного розвитку [548]. Вона стала інструментом для визначення професійної

поведінки педагогів різних кваліфікаційних рівнів і була успішно апробована у процесі підвищення їхньої кваліфікації. Подальша модернізація документа забезпечила його універсальність, що дозволило інтегрувати підходи до оцінювання професійного розвитку вчителів усіх спеціальностей, сформувати методологічну основу для педагогічних стандартів, атестації та сертифікації, а також сприяти впровадженню інноваційних моделей професійного розвитку відповідно до вимог нової української школи [548].

Звернення до тексту матеріалів, свідчить про те, що «Рамка безперервного професійного розвитку вчителів» є системним інструментом, що відображає концептуальні засади формування, оцінювання та вдосконалення професійної компетентності педагогів відповідно до міжнародних освітніх стандартів [429]. Вона ґрунтується на ідеї неперервного фахового вдосконалення, що передбачає еволюційний розвиток педагогічних навичок, адаптацію до освітніх реформ і змін у суспільстві, інтеграцію новітніх методичних підходів та орієнтацію на компетентнісне навчання. Особлива увага приділяється вмотивованості педагогів до саморозвитку, використанню інформаційно-комунікаційних технологій, розумінню потреб учнів та створенню сприятливого навчального середовища» [548]. Документ виконував інтеграційну функцію, поєднуючи стратегічні орієнтири освітньої політики з практичними інструментами реалізації педагогічних стандартів; відображаючи прагнення до підвищення якості освіти шляхом стандартизації підходів до професійного розвитку педагогів та визначення ключових компетентностей, необхідних для успішного викладання у новій українській школі.

Інституційно модель післядипломного підвищення кваліфікації зазнала децентралізації: поряд із класичними обласними інститутами удосконалення вчителів сформувалися університетські центри неперервної освіти, проєктно-орієнтовані тренінгові платформи Tempus/Erasmus Mundus та міжрегіональні професійні спільноти.

Знаковою подією, яка, на жаль, на нашу думку, не отримала належного розвитку в сучасному освітньому просторі, стало ухвалення на Другому форумі Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи, що відбувся у травні 2013 року у Франкфурті-на-Майні, Педагогічної Конституції Європи («Pedagogical Constitution of Europe») [434]. Документ мав стати основою для інтеграції освітніх систем європейських країн, сприяти консолідації підходів до підготовки педагогічних кадрів і посилювати роль педагогічної освіти у формуванні спільних ціннісних орієнтирів.

Педагогічна Конституція визначила принципи узгодженої трансуніверситетської політики («толерантність, демократія, миролюбство, екологічна безпека, права людини і солідарність, милосердя і совість, відповідальність»), регламентує педагогічну діяльність і закладає механізми підготовки педагогічних кадрів відповідно до вимог сучасного суспільства. Він символізував створення аксіологічної основи для формування нового вчителя, здатного ефективно працювати в умовах об'єднаної Європи XXI століття.

Окремий розділ Педагогічної Конституції присвячено професійним стратегіям та педагогічним підходам. До головних стратегій успішної діяльності вчителя віднесено автентичність, виключність, візуалізацію знань, демократичність, діалогічність, дослідицтво, інтегративність, конструктивізм, лідерство, особистісну зорієнтованість, послідовність, рефлексивність, здатність до розвитку, соціальну спрямованість, спираючись на відповідний досвід, співробітництво, цілеспрямованість» [434].

Значущою характеристикою педагогічного професіоналізму визначено академічну мобільність учителя. Документ підкреслює, що «характерною особливістю становлення та функціонування нового учителя є високий рівень його академічної мобільності – здатності адекватно реагувати на зміни педагогічної реальності, знаходити відповіді на виклики епохи, пересуватись у педагогічному просторі у відповідності із завданнями, актуалізованими суспільною освітньою політикою» [434]. Основні положення цієї конституції

акцентують увагу на системному підході до підготовки вчителя в умовах сучасного суспільства, підкреслюючи необхідність високого рівня професіоналізму, етичних принципів та здатності до постійного розвитку.

Стратегічні напрями розвитку освіти (модернізація структури, змісту і організації освіти на засадах компетентнісного підходу, забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя) з погляду формування педагогічного професіоналізму вчителя [16, с.5] також розкриваються у Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013).

Національна стратегія окреслює вчителя як центральну постать у процесах освітньої трансформації. Педагог більше не сприймається винятково як виконавець навчальних програм – йому відводиться роль агента змін, відповідального за формування інноваційного освітнього середовища. Ідеться також про оновлення змісту післядипломної освіти, впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, підтримку педагогічної автономії та професійного самозростання.

Значну увагу у стратегії приділено компетентнісному підходу, який розглядається як основа сучасної підготовки педагогічних кадрів. Розділ 4. визначає завданням реформування педагогічної освіти формування здатності вчителя приймати відповідальні рішення, працювати у змінному освітньому контексті та застосовувати інноваційні методики навчання, що вимагає не лише теоретичної підготовки, а й високого рівня практичної професійної готовності, а саме – вміння інтегрувати міждисциплінарні знання, володіти цифровими інструментами, ефективно взаємодіяти з учнями та батьками.

Аналізуючи Розділ 2., у якому подано характеристику сучасного стану освітньої галузі, варто відзначити критичну оцінку рівня професійної підготовки педагогів. Документ констатує, що на момент його ухвалення в Україні не було належної системи підвищення кваліфікації, яка б відповідала потребам суспільства та новим викликам інформаційної епохи. Тому особливої актуальності набуває теза про необхідність формування вчителя

нового типу – гнучкого, мобільного, відкритого до змін. Розділ 4. акцентує на кадровому забезпеченні освітньої сфери та наголошує на потребі підготовки нового покоління педагогів, які володіють сучасними педагогічними технологіями, здатні реалізовувати особистісно орієнтоване навчання, підтримувати інклюзивні практики та працювати у цифровому середовищі. Розвиток професіоналізму вчителя у цьому контексті тісно пов'язується з умінням діяти в умовах академічної свободи й зростаючої відповідальності за результати освітнього процесу

Отже, можемо констатувати, стратегія 2013 р. сформувала комплексне бачення сучасного вчителя – він вже не вузькопрофільний фахівець, а носія широкої освітньої місії. У центрі уваги опинилися не лише знання й уміння, а передусім ціннісні орієнтири, здатність до самооновлення і внутрішня мотивація до професійного вдосконалення. Саме такий підхід створює підґрунтя для розвитку педагогічного професіоналізму в умовах перманентних змін освітньої парадигми.

Загалом *компетентнісно-цифровий етап* (з 2009 р.) визначається переходом до системного реформування ППО, на основі наукових підходів, цифровізації освітніх послуг та зміни ролі вчителя з виконавця методичних приписів до автономного фахівця, здатного реалізовувати інновації, рефлексувати власний професійний досвід і навчати в умовах динамічного суспільства. Цей етап позначився глибокими структурними змінами, які стали відповіддю на вимоги часу та глобальні освітні процеси.

Узагальнюючи, варто зазначити таке.

Напрями розвитку педагогічного професіоналізму в цей час були визначені Національною доктриною розвитку освіти (2002) та наказом МОН «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004). Документи легітимізували перехід до компетентнісного підходу й заклали вимогу системної євроінтеграції змісту та технологій підготовки педагогів. На цій основі мережа ППО перейшла до пілотних модульно-кредитних курсів,

коротких тренінгів і перших Moodle-семінарів; наказ МОН № 774 (30.12.2005) розширив експеримент із КМСОНП, а План дій (2009 – 2012 рр.) та компетентнісно орієнтований Держстандарт 2011 закріпили портфоліо, ECTS-кредити і вибіркові спецкурси як ядро розвитку педагогічного професіоналізму вчителя. Унаслідок цього післядипломна педагогічна освіта зазнала структурної трансформації: відбулася модернізація організаційних моделей, форматів навчання та підходів до професійного розвитку вчителя. Характер змін, що відбулися після 2005 року порівняно з попереднім етапом, подано у Додатку Ж.4.

На інституційному рівні визначальними стали приєднання України до Болонського процесу (2005), запровадження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011) та ухвалення Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013). Саме ці документи започаткували багаторівневу модернізацію системи, зокрема кредитно-модульне структурування, портфоліо-оцінювання та перехід від контент-орієнтованих курсів до компетентнісних тренінгових форматів.

Однією з ключових характеристик цього періоду стала інтернаціоналізація: приєднання до Болонського процесу сформувало кредитну логіку організації системи розвитку педагогічного професіоналізму вчителя, а також закріпило вимогу до прозорості освітніх досягнень через створення цифрових портфоліо. Водночас відбулася децентралізація освітнього вибору: педагог отримав право самостійно добирати тематичні модулі та вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію, що сприяло розвитку професійної автономії й відповідальності за результат.

Упродовж зазначених етапів системно переосмислювалася роль педагога, що відтворено у Додатку Ж.5

Узагальнюючи професійні трансформації ролі вчителя у межах ключових етапів модернізації післядипломної педагогічної освіти євроінтеграційного періоду, можемо виокремити три послідовні образи

педагога, що відповідають характеру змін у змісті, форматах і цінностях навчання.

У 2000–2004 роках домінує модель *інструктора компетенцій*: учитель освоює оновлені освітні стандарти та нормативну базу, зосереджуючись на засвоєнні перших інтерактивних методик, що приходять на зміну традиційним лекційно-репродуктивним формам.

У 2005–2008 роках педагог перетворюється на *рефлексивного практика* – в умовах впровадження кредитно-модульної системи та принципів Болонського процесу він вчиться оцінювати не лише учнівські, а й власні досягнення, веде індивідуальне портфоліо, бере участь у тренінгах з оцінювання, формує запит на особистісне професійне зростання.

І, нарешті, у 2009–2013 роках утверджується модель *фасилітатора змін* – педагога, який проєктує освітні рішення, активно використовує дистанційні курси, бере участь у дослідницьких і проєктних ініціативах у школі, консультує колег у межах творчих груп, долучається до національних EdTech-платформ і пілотів (зокрема, таких як Intel® Teach).

Динаміка свідчить не лише про зміну формального статусу педагога, а й про поступове утвердження нового типу педагогічного професіоналізму – вчителя як свідомого суб'єкта освітніх трансформацій, здатного рефлексувати власний досвід, здійснювати професійний вибір і реалізовувати інноваційні підходи у взаємодії з учнями, колегами та спільнотою.

Окреслені регуляторні зміни, інституційні інновації та концептуальні зрушення логічно переходять у наступний аналітичний блок підрозділу 4.3. «Механізми та практики професійного зростання педагога: інституційна, цифрова та нормативна динаміка (2014–2020 рр.)», в якому окреслюються нормативні засади, що сприяли ревізії педагогічних парадигм і активізували різноманітні моделі підвищення кваліфікації, що остаточно утвердили вчителя в ролі фасилітатора змін у школі нового типу.

4.2. Механізми та практики професійного зростання педагога: інституційна, цифрова та нормативна динаміка (2014–2020 рр.)

Період 2014–2020 років став пріоритетним для системи освіти України, оскільки позначився глибокими структурними трансформаціями, зумовленими впровадженням концепції Нової української школи (НУШ) та стратегічним курсом на реформування професійного розвитку педагогів. Період характеризувався посиленням орієнтації на європейські стандарти, переосмисленням змісту освіти, акцентом на формування компетентностей XXI ст., а також підвищенням ролі вчителя як ключової фігури освітніх змін.

У межах зазначених процесів відбулася трансформація професійної ролі педагога – від виконавця готових програм до фасилітатора, наставника й агента інновацій. Водночас безперервний професійний розвиток (CPD) отримав нове концептуальне наповнення, спираючись на принципи автономії, рефлексивності та здатності до самоменеджменту індивідуальної освітньої траєкторії. Саме в цей період було закладено засади формування цілісної системи педагогічної освіти, яка забезпечує не лише формальне підвищення кваліфікації, а й сталий розвиток професійної майстерності педагога в умовах динамічних суспільних змін.

Упродовж 2014–2021 рр. організаційна структура розвитку педагогічного професіоналізму в Україні зазнала істотного оновлення, зумовленого концептуальними засадами реформи Нової української школи.

Система CPD поступово еволюціонувала від адміністративно-контрольної до відкритої, багатоваріативної моделі, що ґрунтується на академічній автономії, інституційному замовленні та принципі педагогічного вибору. Визначальну роль у цьому процесі відіграли нові нормативно-правові документи, зокрема наказ МОН України «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти» (від 15.01.2018, №36) [487] та «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та

науково-педагогічних працівників» (постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019, №800) [458].

Утім, якщо Типова освітня програма (150 академічних годин, 5 ECTS-кредитів, з яких 120 академічних годин (4 ECTS-кредити) – обов’язкова складова, і 30 академічних годин (1 ECTS-кредит) – вибіркова складова) була спрямована передусім на вчителів початкових класів [487], які мали працювати за програмою НУШ, тому чітко та послідовно розкривала зміст роботи вчителів НУШ, то «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників» вперше нормативно затвердив право педагогів обирати суб’єкта, форму і зміст свого професійного навчання.

Ключовими ланками у цій структурі стали інститути післядипломної педагогічної освіти, заклади вищої освіти, громадські організації та акредитовані платформи онлайн-навчання, які реалізовували освітні програми у форматах тренінгів, короткострокових курсів, дистанційного навчання, менторингу та сертифікаційних моделей. Значною мірою була посилена роль педагогічних спільнот і горизонтальних професійних мереж (зокрема, EdCamp Ukraine), які стали новими осередками підтримки і розвитку професійної компетентності вчителя в умовах автономії, цифровізації та реформованого змісту освіти.

Окремо зазначимо, що цифровізація у цей період набула ознак освітнього тренду. Як зауважує О. Іваненко, в англomовному академічному середовищі триває розмежування понять digitization (оцифрування), digitalization (цифровізація) та digital transformation (цифрова трансформація), які, попри схожість термінів, мають різну сутність. В освітньому контексті цифровізація, на відміну від цифрової трансформації, означає переважно впровадження технічних рішень для спрощення рутинних процедур, автоматизації процесів та оптимізації витрат. Натомість цифрова трансформація передбачає глибшу зміну управлінської, комунікаційної й педагогічної культури, інтеграцію цифрових підходів у всі рівні функціонування закладу освіти, що, зрештою, спрямоване на підвищення

ефективності освітньої діяльності [195, с.27]. Тож на цьому етапі можемо говорити лише про цифровізацію освіти, цифрова трансформація почалася через декілька років, що було відзначено початком обговорення проєкту «Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року» [253].

Узагальнено зазначене дозволяє окреслити внутрішню періодизацію цього періоду, що охоплює два послідовні етапи: *адаптаційно-діагностичний (2014–2016)* та *концептуально-інтеграційний (2017–2020)*, кожен з яких має свої специфічні риси, динаміку змін та провідні напрями професійного розвитку педагогів.

2014–2016 роки позначили початок нового циклу реформ в освіті України, в якому неперервний професійний розвиток педагогів почав розглядатися як стратегічний ресурс модернізації системи загальної середньої освіти. Етап було визначено як *адаптаційно-діагностичний*, оскільки в його межах тривала підготовка до масштабних змін, спрямованих на переосмислення ролі вчителя, оновлення професійних орієнтирів і поступове вирівнювання освітнього середовища до європейських стандартів.

Нормативною основою цього етапу стали Закон України «Про вищу освіту» (2014) [467], а також Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2015) [252]. У цих документах підкреслювалася необхідність переходу до компетентнісного підходу в навчанні, що вимагало переорієнтації й у післядипломній освіті педагогів. Водночас Указ Президента №287/2015 «Про стратегію національної безпеки України» виокремив освіту як ключовий інструмент культурного та професійного спротиву в умовах гібридної війни – що зумовило підвищення уваги до ролі вчителя як носія цінностей, громадянських компетентностей і соціальної згуртованості.

Інституційно цей етап характеризувався становленням перших мережових платформ і горизонтальних спільнот учителів, зокрема EdCamp Ukraine (перший національний EdCamp відбувся у червні 2015 р.) [844].

Педагогічні працівники залучалися до короткотермінових тренінгів, проєктів з інклюзивної освіти, інтеграції ІКТ, формувального оцінювання. Хоча система CPD ще зберігала фрагментарність і залежність від ІППО, уже в цей час педагоги почали отримувати інструменти для діагностики власних потреб і запитів на розвиток. У цей період також активізувалися ініціативи з неформальної педагогічної освіти, що започаткували новий підхід до професійного зростання – не через виконання «нормативу годин», а через рефлексивний аналіз освітньої практики та усвідомлене проектування власної освітньої траєкторії.

На початку другого десятиліття ХХІ ст. відбулося реформування державної наукової установи «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти». Відповідно до постанови КМ України у 2014 р. [533] на його базі було створено дві державні наукові установи «Інститут модернізації змісту освіти» та «Інститут освітньої аналітики». Між двома установами було розподілено цілі та завдання.

Метою створення Інституту модернізації змісту освіти (далі – ІМЗО) є наукове та навчально-методичне забезпечення модернізації змісту освіти, процесу виховання, розвитку й соціалізації особистості. Установа виконує функції проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень, реалізації науково-технічних (експериментальних) розробок і впровадження їх результатів у практику. Особлива увага приділяється оновленню освітнього процесу, впровадженню інновацій та супроводу змістових змін, що безпосередньо впливає на підвищення рівня педагогічного професіоналізму. Відбувається поступове впровадження сучасних підходів до безперервного професійного розвитку (CPD), де ключову роль відіграє принцип автономії педагога, орієнтація на формування наскрізних компетентностей та здатності до рефлексивної практики [143].

Натомість мета Інституту освітньої аналітики (ІОА) зосереджується на інформаційно-аналітичному забезпеченні управлінських рішень у сфері освіти. Основними завданнями установи є розроблення та впровадження в

Україні системи автоматизованого збору освітньої інформації, створення системної освітньої аналітики, формування бази даних і аналітичних матеріалів, що дозволяють оцінювати ефективність державної політики. Хоча діяльність Інституту освітньої аналітики не спрямована безпосередньо на роботу з педагогами, вона опосередковано впливає на формування управлінських рішень, зокрема у сфері підвищення кваліфікації, фінансування професійного розвитку та моніторингу освітніх результатів [144].

Діяльність ІМЗО освіти спрямована на розвиток педагогічного професіоналізму – як через змістове оновлення освіти, так і через підтримку різноманітних форм професійного вдосконалення. Натомість ІОА виконує стратегічну функцію інформаційного забезпечення освітньої політики, створюючи доказову базу для ухвалення рішень, які опосередковано впливають на професійну траєкторію вчителя [143; 144].

Певна реорганізація торкнулася обласних інститутів ІППО через реорганізацію обласних інститутів ІППО в академії неперервної освіти. На наше переконання, перетворення ІППО в академії свідчить про підвищення статусу установ: вони отримують право працювати як комунальні заклади вищої освіти, розширюють спектр освітніх послуг, посилюють науково-методичну сферу й інтегруються в систему післядипломної освіти професійно.

Процес також узгоджується з курсом децентралізації і регіональної автономізації: обласні громади беруть активну роль у формуванні політики професійного розвитку педагогів, що відображено в законодавчих актах і стратегіях реформ у 2015–2022 роках. Академії стають центрами інновацій, де реалізуються програми підвищення кваліфікації, сертифікації, менторингу, цифрової освіти. Вони виступають локальними майданчиками впровадження сучасних підходів CPD та створення горизонтальних мереж взаємодії між педагогами. Отже регіони прагнуть до більш ефективної, децентралізованої

та інноваційної моделі педагогічної освіти, яка відповідає європейським стандартам розвитку вчителя в професійному контексті.

Таким чином, *адаптаційно-діагностичний етап* (2014–2016 рр.) ознаменував собою перехідний період, у якому педагогічна спільнота почала усвідомлювати нові професійні виклики, що постають перед учителем у суспільстві змін. Акценти були зміщені з формального засвоєння програм до розвитку індивідуальної рефлексії, самооцінювання та активного проєктування професійного зростання. Поступово формувалася модель педагога як агента змін, здатного діяти автономно, впроваджувати інновації та об'єднуватися в горизонтальні професійні спільноти.

Наступний етап – *концептуально-інтеграційний* (2017–2020 рр.) – уже спирався на нормативно-концептуальні засади Нової української школи. У цей період держава запропонувала системні інструменти підтримки педагогічного професіоналізму, оновила вимоги до професійних стандартів і надала вчителю інституційну автономію щодо шляхів і форматів CPD.

Зміст підвищення кваліфікації вчителів у зазначений період трансформувався від інформаційно-предметного наповнення до компетентнісного та практикоорієнтованого. Одним із ключових орієнтирів стало формування в педагогів спроможності реалізовувати наскрізні вміння, передбачені новим Державним стандартом початкової освіти (затвердженим постановою КМУ від 21.02.2018 №87) [475], а згодом – базової середньої освіти (постанова КМУ від 30.09.2020 №898) [151]. Освітні програми CPD почали структуруватися навколо формування професійних компетентностей, передбачених Професійним стандартом вчителя початкових класів / початкової освіти (наказ Мінекономіки України від 23.12.2020 №2736 [519]).

Впродовж цього етапу нормативне забезпечення професійного розвитку педагогів в Україні суттєво розширилося. Серед ключових нормативних актів, які заклали підґрунтя для нових підходів до безперервного навчання педагогічних і науково-педагогічних працівників, варто виділити постанову Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019

року №800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [148] та наказ МОН України від 4 грудня 2020 року №1504 «Деякі питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників» [150].

Значну увагу також було приділено підвищенню кваліфікації педагогів, які працюють у закладах загальної середньої освіти (лист МОН України від 4 березня 2020 року №1/9-14 [760]). Додатково, розпорядження ІМЗО від 26 липня 2021 року №08-р «Про розроблення освітніх програм підвищення кваліфікації» [527] встановлює вимоги до структури та змісту відповідних програм, що дозволяє забезпечити їхню якість і відповідність потребам освітньої галузі. Сукупність зазначених документів демонструє поступове формування цілісної політики професійного розвитку педагогів, де поєднуються формальні інституційні механізми, цифрові ресурси та індивідуалізовані траєкторії навчання. Ключові характеристики нормативних документів досліджуваного періоду подано у Додатку Ж.6

Сукупність нормативних документів, представлених у таблиці, не лише окреслює етапи формування освітньої політики у сфері CPD, а й вплинула на змістове наповнення програм підвищення кваліфікації, які поступово почали включати сучасні тематичні модулі та інноваційні освітні практики.

Інститути післядипломної педагогічної освіти (академії) у цей час продовжували працювати над реалізацією затверджених МОН України типових програм (Додаток Ж.7), які стали першими кроками в реалізації реформи «Нова українська школа» (НУШ) та відповіддю на виклики цифровізації, інклюзивності й безпечного освітнього середовища. Зміст програм демонструє прагнення модернізувати освіту, відкриваючи нові горизонти для професійного зростання педагогів. Вони поєднують інноваційні методики з актуальними потребами сьогодення, готуючи педагогів до творчого переосмислення освітнього процесу, розвитку цифрових навичок, інклюзивного підходу та протидії насильству.

Програми 2020 р. є не просто інструментом підвищення кваліфікації, а й відображенням прагнення до трансформації освіти. Вони вчать педагогів бути не лише вчителями, а й новаторами, які в умовах реформ та викликів пандемії творять майбутнє української освіти, наповнене інноваціями, інклюзивністю та турботою про кожного учня.

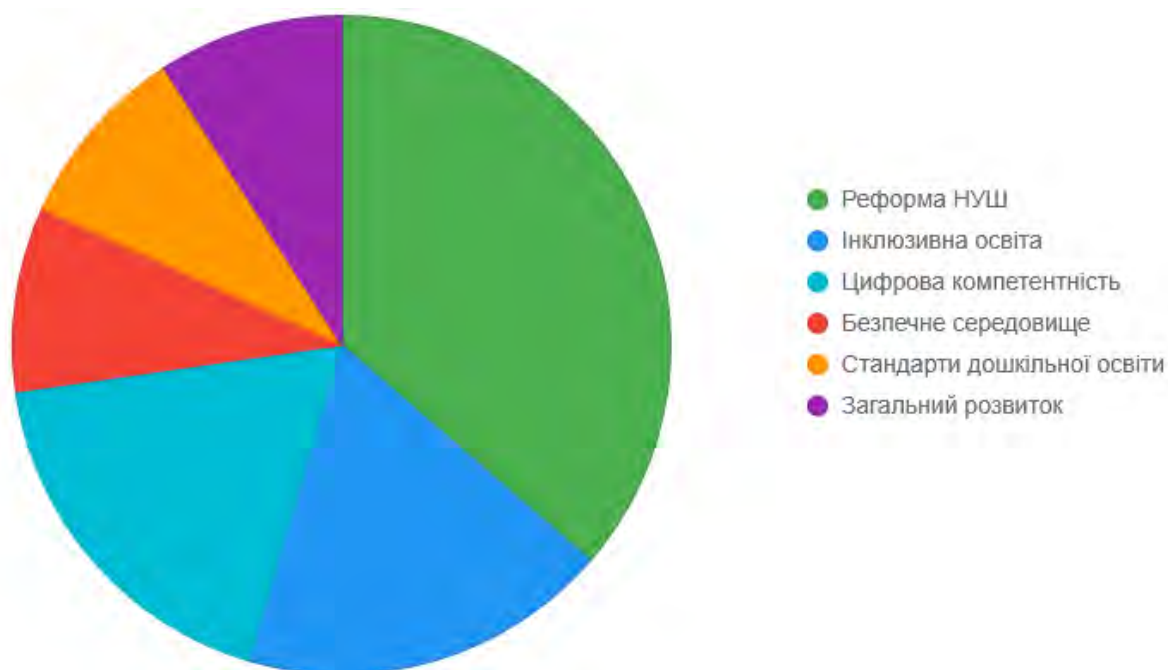


Рис. 4.1. Змістовий розподіл типових програм підвищення кваліфікації педагогів (2020 р.).

Типові програми 2020 р. стали ключовим етапом у розбудові «Нової української школи», яка є центральною віхою реформування освіти в Україні після ухвалення Закону України «Про освіту» (2017). Вони відображають три основні напрями:

- *реформа НУШ та компетентнісний підхід* (спрямування на зміну парадигми від знаннєвої до компетентнісної освіти);
- *інклюзивна освіта* (підкреслюють важливість створення рівних умов для всіх учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами);

- *цифрова компетентність* (реагують на виклики пандемії, готуючи педагогів до використання цифрових інструментів і дистанційного навчання, що стало критично важливим у 2020 р.).

Загалом зміст CPD почав включати системні модулі, пов'язані з інклюзивною освітою, цифровою трансформацією навчального середовища, психоемоційною підтримкою учнів, педагогічним коучингом, командною роботою, практиками взаємонавчання та фасилітації. Набули поширення практики мікронавчання, кейс-аналізу, інтерактивного моделювання освітніх ситуацій, що формують у вчителя не лише знання, а й здатність до критичного аналізу власного педагогічного досвіду.

На початку другого десятиліття XXI ст. в українському освітньому дискурсі було концептуалізовано поетапне бачення професійного зростання вчителя, яке відображено в Концепції розвитку педагогічної освіти (наказ МОН України, 2018 р.). У цьому документі професійна траєкторія педагогічного працівника подається як безперервний континуум, у межах якого виокремлено, зокрема, два ключові етапи, що становлять предмет нашого аналізу:

педагогічна інтернатура, що має супроводжуватися комплексом спеціальних заходів сприяння входженню молодого фахівця в професію;

безперервний професійний розвиток, який триває впродовж усього періоду професійної діяльності вчителя [477].

Саме така логіка поетапного становлення вчителя-професіонала визначила структуру подальшого аналізу, що зосереджується на таких двох взаємопов'язаних напрямках:

- *інституціональні й змістові засади педагогічної інтернатури як фази входження в професію*, що передбачає набуття першого професійного досвіду в умовах підтримки й супроводу;

- *механізми, умови та ресурси безперервного професійного розвитку*, які забезпечують розширення професійної майстерності, адаптацію до змін та формування педагогічного професіоналізму впродовж життя.

Розглянемо зазначені напрями більш детально.

У контексті сучасної освітньої політики України педагогічна інтернатура розглядається як важливий етап становлення професійної ідентичності вчителя, що безпосередньо впливає на формування його педагогічного професіоналізму. В Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) педагогічну інтернатуру визначено як фазу входження у професію, що має супроводжуватися спеціально організованою системою підтримки молодого педагога, спрямованою на закріплення набутих під час навчання компетентностей і їх адаптацію до реальних умов професійної діяльності [477].

Початковий період є критичним для переходу від теоретичної підготовки до практичного виконання професійних обов'язків. Педагогічна інтернатура має виконувати функцію професійного «мосту» між освітньою програмою та вимогами шкільного середовища. Йдеться про створення умов для безпечної адаптації, рефлексивного засвоєння стандартів якості освіти та початку формування індивідуального стилю педагогічної діяльності.

В умовах відсутності нормативно закріпленого механізму реалізації інтернатури, її функції частково виконують програми наставництва, стажування або індивідуального супроводу молодих фахівців на рівні закладів освіти. Водночас, як підкреслює Т. Сущенко, «українська система педагогічної освіти потребує системного механізму адаптації молодого педагога, який поєднував би методичну підтримку, супервізію та рефлексивний аналіз перших років роботи» [658, с.146].

Водночас зростає значення педагогічного наставництва як ефективного інструменту професійної адаптації молодих фахівців. Як зазначає О. Добош (2019 р.), «наставництво є однією з форм міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у спільній діяльності, спрямованої на взаєморозвиток прикладних професійних компетенцій молодого працівника та наставника з метою цілеспрямованого професійного розвитку молодого спеціаліста та наставника» [154, с.105]. Наставник у такій моделі виконує ролі

фасилітатора, консультанта, лідера й тренера, що сприяє не лише професійному зростанню підопічного, а й саморозвитку самого наставника.

З позиції розвитку педагогічного професіоналізму, інтернатура повинна бути не просто часовим проміжком, а цілеспрямованим процесом професійного зростання. Успішна реалізація інтернатури можлива лише за наявності менторської підтримки з боку досвідчених педагогів, дієвих механізмів зворотного зв'язку, умов для професійної рефлексії та інституційної відповідальності з боку шкіл. Підходи до організації педагогічної інтернатури мають базуватися на принципах супервізії, контекстного навчання, персоналізованої траєкторії розвитку та професійного наставництва.

У сучасному освітньому дискурсі педагогічну інтернатуру розглядають як фазу інституціоналізованого входження вчителя в професійну спільноту, що відповідає вимогам концепції *continuum of teacher education*, широко поширеної в країнах ЄС [819]. Такий підхід вимагає наявності програми індивідуалізованого супроводу новопризначених учителів, яка має охоплювати: менторство з боку досвідченого наставника; рефлексивне портфоліо педагога; участь у професійних спільнотах; інституційно гарантований зворотний зв'язок від адміністрації та колег.

Інтернаціональні підходи до інтернатури передбачають нормативне закріплення обов'язкового періоду професійного супроводу. Наприклад, у Фінляндії (Finnish National Agency for Education, 2021) [864] молоді вчителі протягом першого року отримують офіційного ментора та обов'язкову участь у програмі адаптації, у Великій Британії діє Early Career Framework (Department for Education, 2019) [812], а у Франції – система *professeur-stagiaire*, яка поєднує викладання з відвідуванням занять у педагогічному інституті [926].

Українські спроби реалізувати інтернатуру як формалізовану практику залишаються обмеженими. Попри наявність рекомендацій і окремих пілотних проєктів (наприклад, у межах ініціативи «Нова українська школа»

або співпраці з USETI Alliance), бракує узагальненої моделі. У Професійному стандарті вчителя (Наказ МОН України № 2736 від 23.12.2020) [519] прямо не згадується поняття інтернатури, однак визначено очікування щодо рівня професійної готовності на ранньому етапі діяльності, зокрема вміння рефлексувати, працювати під наставництвом, планувати власний розвиток

Досвід європейських країн, зокрема Фінляндії, Великої Британії, Франції, підтверджує ефективність таких моделей педагогічної інтернатури, де формальне працевлаштування супроводжується інтенсивною підтримкою впродовж першого року. Український досвід потребує системного осмислення й інституціоналізації цієї практики. В окремих регіонах реалізуються пілотні програми адаптації молодих вчителів, однак відсутність загальнонаціональної нормативної моделі інтернатури звужує потенціал цього механізму як чинника розвитку професіоналізму (Додаток Ж.8).

Педагогічна інтернатура в Україні має потенціал стати ключовою складовою моделі безперервного професійного розвитку. Для цього необхідно нормативно визначити її зміст, етапність і механізми реалізації; забезпечити підготовку кваліфікованих менторів; закріпити статус інтернатури як фази професійного становлення в межах педагогічної освіти; а також створити цифрову інфраструктуру для моніторингу її ефективності [658]. У цьому контексті педагогічна інтернатура повинна розглядатися як інтегральний компонент системи професійного розвитку вчителя. Її ефективне впровадження може забезпечити безперервність професійного зростання, знизити ризик професійного вигорання в перші роки роботи та створити підґрунтя для усвідомленого вдосконалення педагогічної майстерності.

Наступним напрямом нашого аналізу є механізми, умови та ресурси безперервного розвитку педагогічного професіоналізму, характерні для тогочасного періоду. Вони відіграють ключову роль у розширенні професійної майстерності педагогів, адаптації до змін та формуванні педагогічного професіоналізму протягом усього професійного життя. До

механізмів варто віднести державну сертифікацію вчителів (з 2019 р.) та діяльність Центрів професійного розвитку педагогічних працівників (з 2020 р.).

Серед умов важливу роль відіграють нормативно-правове забезпечення зазначених процесів і підтримка з боку органів управління освітою. Як ресурси розглядаються масові відкриті онлайн-курси, цифрова інфраструктура та професійні педагогічні спільноти, які створюють можливості для постійного навчання й обміну досвідом. До таких ресурсів також належать і традиційні, усталені форми підвищення кваліфікації вчителів, зокрема різноманітні курси та програми, які проводяться на базі обласних інститутів / академій післядипломної педагогічної освіти та закладів вищої освіти.

З огляду на наведені механізми, умови та ресурси безперервного професійного розвитку, окрему увагу варто приділити державній *сертифікації* вчителів як інструменту, що поєднує інституційну підтримку та оцінювання реальної педагогічної практики [593]. Такі зрушення змісту були підтримані інституційно через запуск державної сертифікації вчителів (пілот – 2019), де вагоме місце займає оцінювання професійних компетентностей на основі аналізу реального педагогічного досвіду. Формат професійного портфоліо, який до цього використовувався переважно формально, набув нової функції – інструменту самооцінювання, професійного рефлексування і зовнішньої верифікації професіоналізму педагога.

Зупинимось на характеристиці цього процесу, який набув практичного втілення з 2019 р. Починаючи з 2017 р., відповідно до статті 51 Закону України «Про освіту», було визначено механізм підтвердження та оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників, яким стала сертифікація. З метою конкретизації дії цього механізму Кабінетом Міністрів України у 2018 році було ухвалено «Положення про сертифікацію педагогічних працівників» [483].

Документ окреслює комплексний підхід до оцінювання та підтвердження професійних компетентностей учителів, згідно з яким сертифікація виступає не лише як інструмент перевірки знань і практичних навичок, а й як засіб стимулювання їх подальшого професійного зростання. У межах цього Положення професійне зростання вчителя розуміється як процес постійного самовдосконалення та адаптації до змін і нових освітніх викликів.

Сертифікація передбачає три ключові компоненти: незалежне тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду, кожен з яких спрямований на комплексне оцінювання різних аспектів професійної майстерності педагога. Поєднання зовнішнього та самостійного оцінювання дозволяє вчителям не лише виявити власні професійні сильні й слабкі сторони, а й здійснювати стратегічне планування власного професійного розвитку. Крім того, сертифікація створює додаткові можливості для впровадження педагогічних інновацій і сучасних освітніх технологій, що сприяє підвищенню якості навчального процесу та поглиблює професійне зростання вчителя. Отже, сертифікація є ключовим інструментом підтримки та розвитку професійної кваліфікації педагогів, підтверджуючи їхню здатність відповідати сучасним освітнім стандартам і забезпечувати високий рівень навчальних досягнень учнів.

Сертифікація є важливим інструментом оцінювання та підтвердження професійних компетентностей учителів, адже охоплює зовнішнє незалежне тестування, самооцінювання та аналіз практичного досвіду. Вона не лише дозволяє перевірити знання в галузях педагогіки й психології та вміння застосовувати сучасні методи навчання, а й стимулює постійний професійний розвиток. Добровільний характер сертифікації підкреслює усвідомлений і відповідальний підхід учителів до власного зростання.

Отриманий сертифікат, чинний протягом трьох років, засвідчує високий рівень кваліфікації педагога та надає право долучатися до розробки й акредитації освітніх програм, здійснювати інституційний аудит і впроваджувати інноваційні педагогічні технології. Додатковою мотивацією

для участі в сертифікації є можливість отримання доплат за її успішне проходження, що заохочує вчителів до активізації професійної діяльності, поширення компетентнісних підходів і впровадження новітніх освітніх практик.

Аналіз змісту та функцій сертифікації дозволяє стверджувати, що цей механізм не лише сприяє зростанню професіоналізму педагогів, а й створює умови для об'єктивного оцінювання їхньої діяльності в реальному освітньому середовищі.

У 2019 р., відповідно до затвердженого Положення, було реалізовано пілотний проєкт сертифікації, у якому взяли участь 1000 учителів початкових класів [696]. Процедура сертифікації передбачала три етапи: вивчення практичного досвіду, зовнішнє тестування та формування електронного портфоліо. Перший етап полягав у здійсненні виїздів незалежних експертів, організованих Державною службою якості освіти, до закладів освіти з метою оцінювання професійної діяльності педагогів. Другий етап охоплював проведення зовнішнього незалежного тестування, яке організовував Український центр оцінювання якості освіти. Завершальним етапом стало формування електронного портфоліо, що включало анкету самооцінювання, опис навчального заняття, відеофрагменти уроку та, за бажанням учителя, додаткові матеріали.

За даними з відкритих джерел (урядовий портал, портал НУШ [304] тощо), у 2020 р. процедуру сертифікації було змінено, при цьому вона зберегла триетапну структуру, однак змінився порядок проходження та розподіл етапів упродовж календарного року. Сертифікація проводилася протягом року, починаючи з реєстрації в січні. Першим етапом стало незалежне тестування, що відбулося наприкінці лютого та вимагало мінімум 60% правильних відповідей для подальшої участі. У березні проходило самооцінювання педагогічної майстерності, під час якого вчителі заповнювали онлайн-анкети, розроблені Державною службою якості освіти. Цей етап мав рефлексивний характер і не передбачав правильних чи

неправильних відповідей. Третій етап – вивчення практичного досвіду – здійснювався восени (жовтень–листопад). Під час відкритих уроків експерти ДСЯО оцінювали п'ятнадцять професійних компетентностей учителів.

Зміна послідовності етапів і розтягнення сертифікаційного процесу в часі створили нові умови для поступової оцінки педагогічної діяльності, а також дозволили краще інтегрувати інструменти сертифікації в поточну професійну практику вчителів. Незмінним залишалося те, що одним із механізмів заохочення учасників до добровільної участі у сертифікації стала 20% надбавка до заробітної плати впродовж наступних після сертифікації років. Крім надбавки запроваджено «зарахування сертифікації як проходження чергової або позачергової атестації педагогічним працівником з присвоєнням відповідної кваліфікаційної категорії та/чи педагогічного звання» [69].

За інформацією МОНУкраїни [304], модель сертифікації педагогічних працівників передбачає проходження трьох послідовних етапів, кожен із яких супроводжується відбором учасників. Багаторівневе оцінювання забезпечує не лише поетапне вивчення професійної компетентності вчителів, але й поступове відсіювання претендентів, які не відповідають визначеним критеріям.

У 2019 році сертифікація мала пілотний характер і здійснювалася в обмеженій квоті – 1000 осіб. Зареєструвалося 857 учасників, усі вони пройшли перший етап, після чого третій етап успішно завершили 705 учителів. Оскільки структура етапів тоді ще перебувала на стадії становлення, дані про кількість учасників після другого етапу офіційно не наводились. Наступного року, у 2020-му, кількість доступних місць було збільшено до 2000. Із 1591 зареєстрованого учасника лише 1045 пройшли другий етап, а до фінального дійшли 902 особи. Таким чином, уже на цьому етапі було зафіксовано суттєве скорочення кількості учасників, що свідчить про посилення вимог до кандидатів. У 2021 році, попри незмінну квоту у 2000 учасників, реєстрація відбулася в повному обсязі. Після завершення

першого етапу продовжили участь 1755 осіб, другий успішно пройшли 1172 учасники, а фінальний етап завершили 1025 педагогів. У порівнянні з попереднім роком, спостерігається зростання кількості тих, хто доходить до завершального етапу, що може свідчити про адаптацію педагогічної спільноти до умов сертифікації та зростання рівня підготовленості учасників.

Аналіз динаміки участі у сертифікації протягом 2019–2021 років засвідчує, що модель є не лише відбірковою, а й розвивальною. Вона дозволяє педагогам поступово адаптуватися до процедур зовнішнього оцінювання, а освітнім інституціям – отримувати якісні дані про рівень професійної майстерності вчителів.

Після розгляду сертифікації як одного з ключових інструментів зовнішнього оцінювання професійної компетентності педагогів, варто звернути увагу на ще одну важливу ініціативу останніх років – створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників, які прийшли на зміну колишнім «науково-методичним (методичним) установам (центрам, кабінетам)». Їхню діяльність регламентовано Положенням про центри професійного розвитку педагогічних працівників, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 29 липня 2020 року № 672.

Саме з появою таких центрів почав формуватися новий підхід до підтримки вчителя – більш гнучкий, практикоорієнтований і максимально наближений до потреб конкретного педагога. Вони не лише замінили традиційні методичні кабінети, оскільки отримали суттєво ширші функції та сучасне бачення супроводу професійного зростання. Як зазначено в Положенні про центр професійного розвитку педагогічних працівників (2020 р.) [457], основними завданнями ЦПРПП є надання консультацій, психологічної підтримки та поширення інформації про можливості підвищення кваліфікації педагогів. Крім того саме на ЦПРПП було покладено відповідальність за впровадження «Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)» [531]. За слушним спостереженням Н. Євтушенко, концепцією було «передбачено, що центри

професійного розвитку педагогічних працівників повинні стати важливими центрами впровадження природничо-математичної освіти (STEM-освіти) та проводитимуть свою діяльність на засадах персоніфікації, зокрема з використанням технологій дистанційного навчання. Невід'ємною складовою частиною природничо-математичної освіти (STEM-освіти) повинна стати мережа STEM-центрів/лабораторій (зокрема, віртуальних), серед напрямів діяльності яких є забезпечення професійного вдосконалення вчителів» [172, с.70].

За інформацією аналітиків [110] організацію роботи ЦПРПП забезпечують органи місцевого самоврядування, які можуть створювати їх самостійно або спільно, відповідно до потреб громади. Очолює центр директор, який має педагогічний досвід та проходить конкурсний відбір. Працівники центрів, крім орієнтації в освітніх новаціях, повинні володіти навичками ефективної комунікації та наставництва. Для забезпечення належної підготовки консультантів Державна установа «Інститут розвитку освіти» розробляє навчальні програми, що включають практичні модулі з наставництва, методики самооцінювання та зворотного зв'язку. Таким чином, центри виступають не лише інформаційним ресурсом, а й активним інструментом розвитку професійної компетентності вчителів в умовах сучасних освітніх змін.

На сайті Українського інституту розвитку освіти [142] періодично публікуються звіти про діяльність цієї організації, що дає змогу узагальнити основні напрями роботи Центрального офісу та визначити специфіку діяльності регіональних структур. Звіти містять аналітичні дані щодо реалізованих ініціатив, методичних розробок, освітніх проєктів, а також відображають виклики й перспективи розвитку професійної підтримки педагогів у різних регіонах України. Завдяки цим матеріалам можемо простежити динаміку змін у сфері розвитку педагогічного професіоналізму вчителів та встановити специфіку діяльності окремих, регіональних структур.

Окрім організаційних механізмів і нових інституцій, важливим чинником розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у розглядуваний період залишаються ресурси, які забезпечують постійний доступ до знань, обміну досвідом і взаємопідтримки. Особливу роль серед таких ресурсів відігравали масові відкриті онлайн-курси, цифрова інфраструктура, а також професійні педагогічні спільноти. Вони відкривали нові можливості для гнучкого, індивідуалізованого навчання й водночас формували середовище для постійної взаємодії між освітянами. Сукупність таких інструментів сприяла підвищенню кваліфікації та зміцненню професійної ідентичності сучасного вчителя.

У межах тогочасної моделі професійного розвитку педагогів важливу роль відігравала інституційна система, яка охоплювала не лише державні структури, а й численні громадські ініціативи, освітні платформи, проекти та об'єднання. Така різноманітність форм організації безперервного навчання свідчить про поступове утвердження відкритої, гнучкої та багаторівневої системи підвищення кваліфікації в Україні.

Щодо традиційних інституцій, відзначимо їхню активну роботу над розробкою ключових аспектів підвищення кваліфікації педагогів. Зокрема, за інформацією О. Жерновникової та О. Проскурні, у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди з метою «розвитку професійних компетентностей, формування ключових умінь і вдосконалення використання ІКТ у викладанні математики» [176, с.388], було створено програми короткотривалих курсів для учителів і викладачів математики. Курси охоплювали 30 годин (10 – аудиторних, 20 – самостійна робота) та відповідали вимогам постанови КМУ № 800 від 21.08.2019.

Ще у 2018 році О. Безсонова [22] віднесла до сукупності таких інституцій низку ключових суб'єктів громадянського суспільства, які здійснюють діяльність у сфері педагогічної освіти. З-поміж них – Центр інноваційної освіти «Про.Світ», ГО «Освіторія», EdCamp Ukraine, Empatia.pro, Центр інноваційної освіти, Українська академія лідерства,

Education Cluster, спільнота СОТИ, а також освітня платформа «Критичне мислення». Вони, за спостереженням дослідниці, формують альтернативні простори професійного зростання, які існують паралельно до формального підвищення кваліфікації.

До важливих прикладів розвитку неформальної освіти належить також створення у 2016 році онлайн-платформи learnlifelong.net [71] – ініціативи, реалізованої за підтримки Представництва DVV International в Україні [842], та Української асоціації освіти дорослих [885]. Тобто маємо підкреслити наявність значної підтримки міжнародних організацій та міжнародної співпраці: зокрема представництво DVV International в Україні, яке у цей час провадить значну просвітительську роботу, надаючи доступ до освітніх ресурсів за різними напрямками («професійна підготовка та підприємництво, громадянська освіта, культура та креативність, екологія та охорона здоров'я») [842].

Серед найбільш впливових платформ і ініціатив варто окремо виділити діяльність EdCamp Ukraine [844], яка з 2015 р. організовує мережу (не)конференцій для педагогів. Міністерство освіти і науки України офіційно визнає їх міжкурсовою формою підвищення кваліфікації. Щороку близько 15 тисяч учасників отримують відповідні сертифікати (24 години). Водночас із 2021 року функціонує Національна платформа EdWay [854], що виконує функцію державного електронного реєстру провайдерів професійного розвитку. Платформа також слугує «кабінетом педагога» – інструментом автоматичного накопичення годин підвищення кваліфікації, ведення обліку та формування індивідуального портфоліо.

Важливим ресурсом стали масові відкриті онлайн-курси, насамперед у межах НУШ, зокрема на платформах EdEra та Prometheus, які забезпечили підготовку 100% вчителів початкової школи до впровадження нового Державного стандарту (60 годин, сертифікати МОН). Із розвитком цифрової інфраструктури Інститути післядипломної педагогічної освіти перейшли на платформи Moodle та G Suite, що дозволило значну частину програм

перевести у дистанційний формат: уже в 2021 році понад 70% годин підвищення кваліфікації здобувалися онлайн (за даними аналітики EdWay).

На загальнонаціональному рівні інституційні зусилля доповнюються міжнародною підтримкою. Зокрема, у 2020 році UNICEF реалізував проєкт «Навчаємось разом» [515], спрямований на розвиток соціально-емоційного навчання (SEL-модулі), а в 2021 році ініціатива EU4Skills забезпечила проведення STEM-тренінгів для вчителів старшої школи. В обох випадках йдеться не лише про трансфер змісту, а й про інституційну співпрацю між українськими та міжнародними структурами, що посилює інтеграцію української освіти у глобальні професійні практики.

На тлі трансформаційних процесів в українській освіті, особливо в межах реформи Нової української школи (НУШ), помітну роль відіграли громадські об'єднання вчителів. Їхня діяльність не лише підтримувала професійний розвиток педагогів, а й формувала активне освітянське середовище, сприяючи запровадженню нових методик, ціннісних підходів та партнерства з державними й міжнародними структурами.

Важливу роль у розвитку суспільствознавчої освіти відіграла Всеукраїнська асоціація вчителів історії та суспільних дисциплін «Нова доба» [399]. Її члени брали участь у впровадженні нових підходів до викладання історії, правознавства та громадянської освіти. Асоціація співпрацювала з Радою Європи, GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH) [832] та МОН, реалізуючи проєкти у сфері медіаосвіти, критичного мислення, європейської інтеграції та прав людини.

Значний вплив на формування міжкультурної компетентності педагогів справила діяльність організації GoGlobal [874] та її флагманського проєкту GoCamp, який до пандемії щороку залучав міжнародних волонтерів до українських шкіл. Програми GoCamp включали тренінги для вчителів англійської мови, а також літні табори, де педагоги працювали пліч-о-пліч із носіями мови, розвиваючи нові освітні методики.

Крім того, у різних регіонах діяли локальні ініціативи, які об'єднували вчителів навколо тем STEM-освіти, інклюзивного навчання, цифрової трансформації тощо. У багатьох випадках ці об'єднання брали участь у національних і міжнародних грантових програмах, активно впливали на формування освітньої політики знизу — через діалог та публічну активність. У досліджуваний період громадські об'єднання вчителів в Україні стали важливими агентами змін, що активно сприяли реформі освіти, поширенню інноваційних практик і налагодженню сталих зв'язків між учительською спільнотою, державою та міжнародними партнерами.

Узагальнення викладеного у підрозділі матеріалу унаочнено у Додатку Ж.9.

В якості проміжного висновку, варто зазначити таке. Напрями розвитку педагогічного професіоналізму у 2014–2020 рр. задали Концепція «Нова українська школа» (розпорядження КМУ № 988-р, 2016), Закон України «Про освіту» (2017) та постанова КМУ № 800 (2019), які нормативно закріпили автономний вибір форм CPD, 150-годинну/5-річну траєкторію підвищення кваліфікації й перевели акценти оцінювання з формально-контентних параметрів на демонстрацію компетентностей і портфоліо-підтвердження. Подальшу деталізацію професійних вимог забезпечив Професійний стандарт учителя (наказ № 2736-20, 2020), що унормував ролі цифрового медіатора та менеджера освітнього середовища.

На інституційному рівні ключові зрушення репрезентували EdCamp-рух (з 2015), масові 60-годинні онлайн-курси EdEra/Prometheus для вчителів пілоту НУШ, запуск національної платформи EdWay та створення Центрів професійного розвитку педагогічних працівників. У поєднанні з добровільною сертифікацією (старт 2019) вони сформували відкритий ринок провайдерів, запровадили ECTS-зарахування, дистанційно-змішані формати та практику мікрокредитів, істотно розширивши доступ учителів до персоналізованих траєкторій CPD.

Пандемічні виклики 2020 р. та серія листів-рекомендацій МОН щодо організації дистанційного навчання прискорили цифровізацію CPD: курси повністю перейшли у Moodle-середовища та G Workspace, а консультативну підтримку перейняли новостворені ЦПРП. Учитель поступово еволюціонував від «методиста-коуча» пілоту НУШ до «фасилітатора змішаного навчання» й, зрештою, до «лідера цифрової трансформації / менеджера резилієнсу», здатного оперативно налаштовувати освітній процес під час криз.

Регуляторні інновації, розбудова багатоканальної інфраструктури CPD та досвід дистанційно-цифрового навчання сформували нову парадигму професійного зростання, у якій учитель постає активним агентом змін, а механізми підвищення кваліфікації – гнучкою екосистемою безперервного навчання, орієнтованою на компетентнісний результат і стійкість до зовнішніх викликів. У контексті зростання зовнішніх загроз та нестабільності особливого значення набуває здатність освітньої системи зберігати функціональність і забезпечувати сталий професійний розвиток учителів в умовах воєнного стану. Поступове ускладнення середовища професійної діяльності вчителя, особливо в умовах війни, актуалізує питання цифрової стійкості та нових форматів CPD. Саме цим детермінантам присвячено наступний підрозділ (4.3.).

4.3. Виклики воєнного часу і цифрова резилієнтність у професійному розвитку вчителя (2021 – 2025 рр.)

Період 2021–2025 років позначений безпрецедентними викликами для освітньої системи України, пов'язаними з повномасштабним вторгненням російської федерації, гуманітарною кризою, масовими внутрішніми переміщеннями та руйнуванням освітньої інфраструктури. У цих умовах професійна спільнота вчителів опинилася перед завданням зберегти сталість освітнього процесу та адаптуватися до гібридних і кризових реалій, зберігаючи педагогічну ефективність та емоційну витривалість.

Виклики воєнного часу актуалізували потребу в розбудові цифрової резилієнтності як одного з ключових компонентів сучасного професіоналізму вчителя. 25 лютого 2022 р. листом МОН України (№ 1/3276-22) всім закладам освіти «рекомендовано припинити освітній процес та оголосити канікули на два тижні» [522], і вже листом від 7 березня 2022 р. було визначено можливість «організації освітнього процесу за дистанційною або змішаною формами навчання» [523]. Отже з цього часу розпочався масовий перехід ЗЗСО на дистанційні форми навчання (чому передував період цифрової адаптації під час COVID), а вчителів на окремі платформи електронного навчання. Тому розуміємо цифрову резилієнтність передусім як здатність оперативно адаптувати освітні практики до умов невизначеності, перебоїв комунікації, переміщення учнів і педагогів, а також до зростання психоемоційного навантаження.

Водночас зазначимо, що поняття «резилієнтність» зазвичай використовується для опису психологічного стану людини. За словами О. Кітової та Т. Ткаченко, резилієнтність – «це здатність людини впоратися зі складними життєвими подіями та відновлюватися після труднощів чи стресу» [220, с.400]. Авторки зауважують що резилієнтність розглядається як сукупність властивостей суб'єкта, які забезпечують його здатність конструктивно долати стресові ситуації та періоди нестабільності. У вимірі «цивілізаційної суб'єктності вона постає як стратегія, що дає змогу підтримувати збалансований розвиток і протистояти як зовнішнім, так і внутрішнім загрозам» [220, с.401].

Отже, в освітньому аспекті резилієнтність розглядаємо як інтегративну характеристику освітнього середовища та його суб'єктів, що забезпечує здатність адаптуватися до кризових обставин, зберігати ціннісно-сміслову цілісність освіти, відновлювати її функціональність після деструктивних впливів, а також формувати здатність учасників освітнього процесу конструктивно відповідати на соціальні, культурні та безпекові виклики.

Зарубіжний науковий дискурс [800; 915; 932] уводить до широкого використання поняття «цифрової резилієнтності» (digital resilience), яке розглядається як «активний процес, у межах якого індивіди та соціальні групи навчаються, розпізнають, управляють і відновлюються після впливу онлайн-загроз на індивідуальному, міжособистісному, громадському та суспільному рівнях. Вона поєднує загальне розуміння резильєнтності з акцентом на взаємодію особистості з іншими та розвиток через подолання цифрових викликів» [932].

З огляду на наше дослідження, присвячене розвитку педагогічного професіоналізму вчителів із огляду на визначений часовий проміжок (із 2021 р. до сьогодні), цифрову резилієнтність розглядаємо як здатність педагогів та освітніх інституцій не лише адаптуватися до динамічних змін цифрового середовища, зумовлених воєнними, соціальними та технологічними чинниками, а й забезпечувати безперервність, безпеку і якість освітнього процесу через освоєння цифрових інструментів, критичне осмислення цифрових ризиків і розвиток стійких моделей професійної поведінки в умовах невизначеності.

Професійний розвиток учителів у цей період відбувався у надзвичайно динамічному та нестабільному середовищі, де традиційні форми CPD трансформувалися у переважно дистанційні, іноді – асинхронні або ситуативні формати. Усе це вимагало нових рішень на рівні державної політики, цифрової інфраструктури та педагогічних стратегій адаптації.

Відповідно до хронологічних рамок розгляду проблеми (перша чверть ХХІ ст.) зосереджуємо увагу на четвертому та п'ятому етапах соціально-економічного розвитку суспільства та визначаємо сучасне бачення «місця» української освіти на цих етапах, окреслене у 2022 році Міністерством освіти і науки України в Програмі великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок» [469, с.4] (Рис. 4.2.)

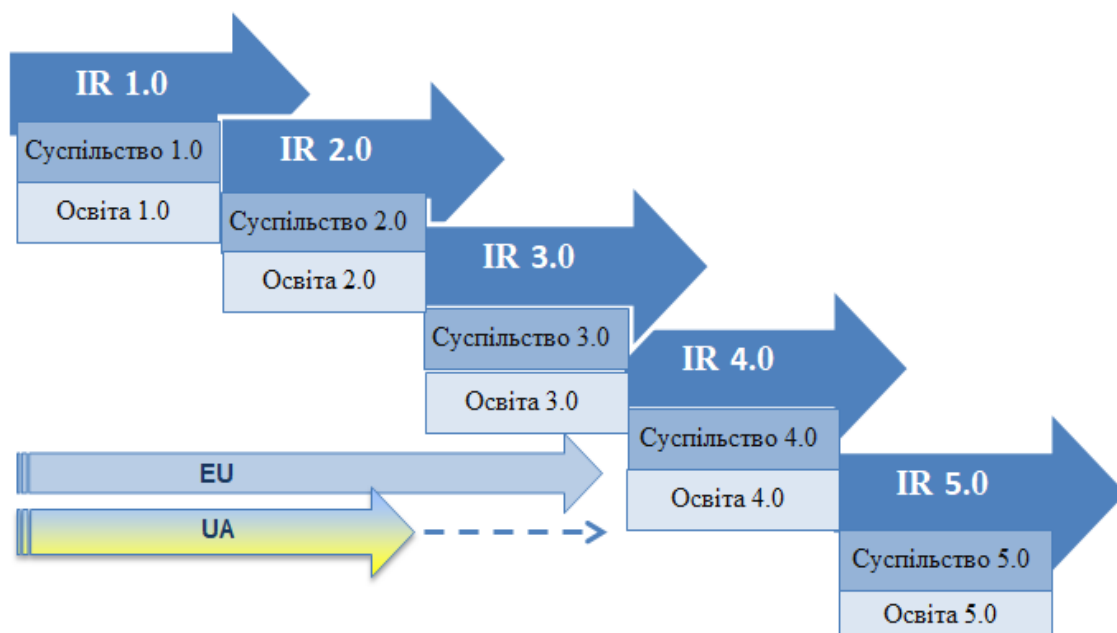


Рис. 4.2. Освітня траєкторія України у світлі індустріального та суспільного прогресу.

Рисунок 4.2. демонструє еволюцію промислових революцій (IR) від 1.0 до 5.0, а також відповідні зміни у суспільстві та освіті. Він відображає поступовий перехід від традиційних до більш інтегрованих та технологічно просунутих моделей, таких як Суспільство 5.0 та Освіта 5.0.

Україна (UA) на рисунку знаходиться позаду Європейського Союзу (EU), що свідчить про відставання в адаптації сучасних освітніх і суспільних тенденцій, характерних для четвертої та п'ятої промислових революцій. Загалом це свідчить про необхідність реформування освіти, інтеграції цифрових технологій і новітніх підходів для підготовки українського суспільства до сучасних вимог.

Тож сьогодні, українська освіта знаходиться на перехідному етапі, де потрібно впроваджувати більш сучасні, технологічні рішення, що дозволять суспільству і освіті наблизитися до рівня країн ЄС, орієнтованих на Освіту 4.0 та 5.0. Звертаємо увагу на позицію С. Войтко [85], який стверджує важливість визнання розвитку освіти ключовим елементом успішної інтеграції України в глобальні процеси Четвертої промислової революції. Він

підкреслює необхідність інноваційних підходів, наукових досліджень та тісної співпраці між освітніми та промисловими секторами.

Упродовж 2021–2025 рр. нормативно-правова база безперервного професійного розвитку педагогічних працівників (CPD) зазнала інтенсивної еволюції, зумовленої одночасно воєнними викликами та стратегічним курсом на цифровізацію освіти.

Наголосимо, що в період із 2021 по 2025 рр. МОН України продовжує затверджувати типові програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників (Додаток Ж.7). Зміст програм загалом демонструє прагнення відповідати викликам воєнного часу та продовження реформи «Нова українська школа» (НУШ). Програми спрямовують педагогів до нових горизонтів професійного зростання, поєднуючи інноваційні підходи з нагальними потребами сьогодення. Вони охоплюють широкий спектр компетентностей: від впровадження оновлених державних стандартів до забезпечення безпеки та психологічної підтримки в умовах кризи.

У 2021 р. фокус поглиблюється, охоплюючи інклюзивність і цифрові технології. «Типова програма підвищення кваліфікації асистентів учителів «Професійна діяльність асистентів учителів в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» [489] готує асистентів до ролі надійних помічників у впровадженні НУШ. Програма «Типова програма підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти щодо надання підтримки в освітньому процесі дітям з особливими освітніми потребами» [677] зміцнює інклюзивний підхід, забезпечуючи рівний доступ до освіти для всіх дітей. «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності» [506] відповідає на виклики пандемії COVID-19, озброюючи педагогів навичками для дистанційного та гібридного навчання. «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження оновленого Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти)» [508] допомагає вихователям адаптуватися до нових стандартів, наповнюючи

дошкільну освіту сучасними сенсами. Загальна «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників» [497] об'єднує різні аспекти професійного розвитку, створюючи простір для гнучкості та комплексного вдосконалення.

Програми 2022 р., зокрема «Типова програма підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти» [491] та «Типова програма підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти» [494], закликають педагогів до творчого осмислення компетентнісного підходу «Нової української школи». Водночас «Типова програма підвищення кваліфікації новопризначених керівників (директорів) закладів загальної середньої освіти» [495] підкреслює важливість лідерських навичок для впровадження реформ. Для дошкільної освіти програми «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» [509] та «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» [510] закладають міцну основу для розвитку дітей навіть у складних умовах.

Починаючи з 2023 року, акцент зміщується до психологічної підтримки та резилієнтності. Програми «Плекання резилієнтності в закладі освіти» [504], «Психолого-педагогічна підтримка дітей, батьків та педагогів в умовах надзвичайної ситуації» [499] та «Психолого-педагогічні методи та інструменти роботи з психологічною травмою, обумовленою воєнним станом» [513] допомагають педагогам стати опорою для учнів і батьків у часи невизначеності.

Програма 2025 року «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти щодо надання

психологічної підтримки учасникам освітнього процесу» [501] продовжує цю місію, зміцнюючи емоційну стійкість освітян.

З'явилися програми, що реагують на воєнні виклики: «Організація діяльності педагогічних працівників щодо надання домедичної допомоги та безпечного поведіння на дорозі» [678], «Організація фізичного та психологічно безпечного освітнього середовища: реагування на загрози чи надзвичайні ситуації» [496], «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти щодо протидії мінній небезпеці» [502] та «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, які забезпечують викладання навчального предмета «Захист України. Інтегрований курс» за темою «Основи пілотування БпЛА мультироторного типу із системою FPV» озброюють педагогів практичними навичками, символізуючи незламність освітянської спільноти.

Програми «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти з академічної доброчесності» [503] та «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо набуття (вдосконалення) компетентностей із здійснення наставницької діяльності» [511] виховують культуру чесності та підтримують професійне зростання молодих учителів. Не менш важливими є програми, спрямовані на спеціалізовані компетенції: «Програма віддаленого навчання англійської мови для закладів загальної середньої освіти» [490], «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти, які забезпечують викладання навчального предмета «Захист України» [505] та «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти, з навчанням мовами національних меншин «Викладання українською як державною мовою» [512], що сприяють інклюзивності та адаптації до сучасних реалій.

Управлінські компетенції також у центрі уваги: «Типова освітня програма підвищення кваліфікації для керівників закладів освіти за напрямом «Впровадження реформи шкільного харчування» [488], «Типова програма підвищення кваліфікації директорів та педагогічних працівників центрів професійного розвитку педагогічних працівників «Діяльність центрів професійного розвитку педагогічних працівників в умовах реформування системи освіти» [492] підкреслюють роль керівників як провідників змін. Програма «Типова програма з підготовки (підвищення кваліфікації) надавачів послуг з професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) у сфері загальної середньої освіти» [514] відкриває нові можливості для професійної рефлексії.

Загалом можемо стверджувати, що пропоновані програми, сповнені прагненням до розвитку, є не просто інструментом підвищення кваліфікації, а й свідченням стійкості української освіти. Вони вчать педагогів бути лідерами, захисниками, наставниками, які в умовах війни та реформ творять майбутнє нації. Розподіл головних змістових напрямів типових програм для підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2021-2025 рр. візуалізовано на Рис. 4.3.

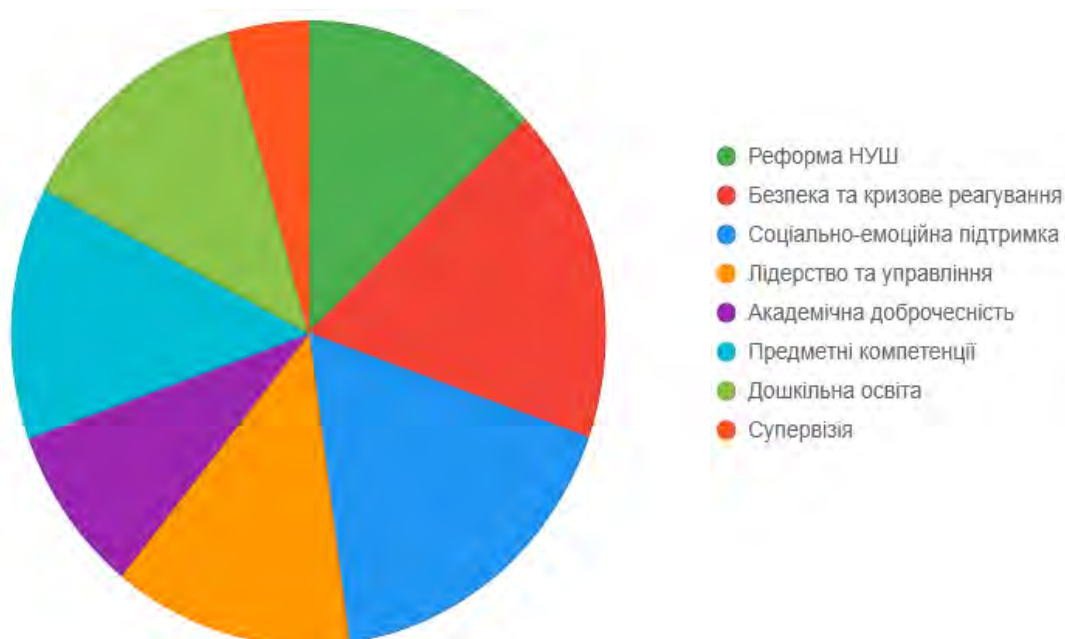


Рис. 4.3. Тематичний розподіл типових програм підвищення кваліфікації вчителів 2021-2025 рр.

Отже типові програми охоплюють ключові напрями розвитку педагогічного професіоналізму вчителів: впровадження НУШ, безпеку, психологічну підтримку, лідерство, академічну доброчесність, предметні компетенції, дошкільну освіту та супервізію. Найбільший акцент зроблено на безпеці та кризовому реагуванні, а також соціально-емоційній підтримці, що підкреслює пріоритетність створення безпечного середовища та резилієнтності в умовах війни

Можемо констатувати, що на державному рівні сформовано багаторівневу систему регулювання, що забезпечує гнучкість, швидку реакцію на кризові обставини та інтеграцію світових підходів до цифрової педагогіки. Центри професійного розвитку опікуються гібридними мікромодулями й «надзвичайним CPD», оновлене Положення про сертифікацію інтегрує компетентнісне оцінювання до годин CPD, а легітимовані дистанційні формати й електронні платформи відкривають широкі можливості неформальної освіти. У сукупності ці три компоненти – ЦПРПП, сертифікація вчителів і дистанційні ресурси – забезпечують гнучку та багатоканальну підтримку педагогів в умовах воєнних викликів і цифрової трансформації.

Розкриємо означені аспекти більш детально.

Центри професійного розвитку.

Моніторинг, здійснений Українським інститутом розвитку освіти у жовтні-листопаді 2023 р. [349] та 2024 р. [350] вказує на незначне зменшення загальної кількості центрів з 369 у 2023 році до 364 у 2024 році. Зниження кількості центрів за останні роки, вірогідно, відображає вплив як фінансових, так і безпекових факторів. Проте більшість регіонів демонструють стабільність або незначні зміни, що свідчить про збереження основної мережі центрів. Станом на жовтень 2023 року в Україні працювало 369 центрів, що становило на 12 більше порівняно з 2022 роком, та на 5 менше - у 2024 р. Зростання кількості центрів відбулося в окремих регіонах, зокрема у Київській області (+4), а також у Дніпропетровській, Донецькій,

Житомирській, Івано-Франківській, Одеській, Полтавській, Рівненській, Тернопільській та Черкаській областях. ця динаміка збереглися у 2024 р. у Полтавській, Тернопільській Харківській областях. Водночас у Закарпатській, Чернівецькій, Чернігівській, Запорізькій, Херсонській та Хмельницькій областях зафіксовано не значне скорочення їхньої кількості у 2023 та 2024 рр.

Центри функціонують у різних форматах, зокрема у 2023 р.: 319 працювали очно, 32 – дистанційно, 6 – за змішаною формою, ще 7 центрів тимчасово припинили роботу через бойові дії, а 1 центр повністю призупинив свою діяльність. У 2024 р. кількість центрів що перейшли на дистанційний або змішаний формат збільшилася (у дистанційному форматі працювало вже 33 центри у змішаному 26).

Більшість центрів, що працюють дистанційно, розташовані в регіонах, які постраждали від бойових дій (Донецька, Луганська, Запорізька, Херсонська, Харківська області). Значні виклики у діяльності центрів пов'язані з безпековою ситуацією в країні. Внаслідок війни 27 центрів зазнали часткового або повного руйнування, ще два приміщення (м. Енергодар, м. Бровари) зазнали значних втрат через пограбування або пошкодження. У 2024 р. зазнали незначних пошкоджень приміщення 22 центрів, а 17 - зазнали значних руйнувань. 8 центрів були повністю зруйновані (у Донецькій, Миколаївській та Харківській областях). Втім попри виклики, система центрів професійного розвитку педагогічних працівників продовжує функціонувати та розвиватися.

Загальна тенденція до стабілізації підтверджується зменшенням кількості переведених у простій центрів (з 11 у 2023 році до 1 у 2024 році). Отже і під час війни, центри продовжують функціонувати, підтримуючи вчителів у підвищенні їхньої кваліфікації та розвитку компетентностей відповідно до вимог сучасної освіти.

Кількісні показники розгортання центрів професійного розвитку педагогічних працівників у регіональному розрізі України за 2021–2024 рр. наведено у Додатку Ж.10.

Зміст Додатку демонструє щорічну динаміку кількості центрів професійного розвитку педагогічних працівників у кожній області України за 2021–2024 рр., що дає змогу швидко порівняти регіональні тенденції їхнього зростання. Наведені відомості було проаналізовано за такими параметрами:

- загальні тенденції (перевірка змін у кількості центрів від року до року на всю країну);
- регіональні розбіжності (порівняння розвитку центрів у різних областях);
- найбільші зміни (визначення областей з найбільшим зростанням або спадом);
- стабільність (виявлення областей, де кількість центрів залишалася стабільною)

В аналізі наведеної таблиці, що містить дані про кількість центрів професійного розвитку педагогічних працівників у різних областях України за 2021, 2022, 2023 та 2024 роки, можна зробити узагальнення відповідно до визначених вище параметрів:

- тренд зростання, який спостерігався у попередні роки, дещо змінився у 2024 році: загальна кількість центрів, яка зросла з 346 у 2021 р. до 369 у 2023 р., у 2024 році зменшилася до 364, що свідчить про певне скорочення в окремих регіонах через фінансові, адміністративні або безпекові чинники, попри загальне збереження мережі;

- регіональні відмінності: Дніпропетровська область, яка раніше демонструвала динамічне зростання (з 15 до 24 центрів у 2021–2023 рр.), у 2024 р. вперше зазнала скорочення на 1 центр (до 23); Закарпатська область, де у 2023 р. було зафіксовано зменшення (з 8 до 7 центрів), у 2024 році кількість центрів знову скоротилася – до 6; Київ – ситуація залишається без змін: перший центр з'явився у 2022 році, і в 2023–2024 роках їхня кількість

залишилася стабільною (1 центр); Київська область, яка зростала з 22 центрів у 2021 до 24 у 2023 році, у 2024 році залишила цю ж кількість без змін;

- відзначаємо стабільність деяких областей: Львівська область та Запорізька область, які демонстрували стабільність у попередні роки, також залишили кількість центрів незмінною у 2024 році. Рівненська, Житомирська, Кіровоградська, Черкаська та Одеська області теж зберегли ту ж кількість центрів, що і в 2023 році;

- проте є області з найбільшим та найменшим зростанням: Сумська область, яка до 2023 року демонструвала найвище зростання (з 22 у 2021 до 25 у 2023 р.), у 2024 році вперше скоротила кількість центрів – до 24; Харківська область продовжила позитивну динаміку, збільшивши кількість центрів з 25 до 26 у 2024 році; Тернопільська область також зафіксувала приріст (+1 центр у 2024 р.); Закарпатська, Луганська, Запорізька та Херсонська області – ті, що мають найбільше скорочення внаслідок воєнних та адміністративних факторів.

Показово, 2024 р. уперше показав загальне зменшення кількості центрів, хоча більшість регіонів зберегли стабільні показники. Незважаючи на певні скорочення, система центрів професійного розвитку педагогічних працівників залишається важливим елементом підтримки педагогів в Україні, навіть в умовах воєнних викликів.

Уперше за період спостережень 2024 рік засвідчив загальне скорочення кількості центрів, попри стабільність у більшості регіонів. Незважаючи на певні втрати, система центрів професійного розвитку педагогічних працівників і далі відіграє ключову роль у підтримці педагогів України, навіть за умов воєнних викликів. Варто зазначити, що 2024 р. став першим, коли зафіксовано загальне зменшення кількості центрів, хоча в більшості областей показники залишилися незмінними. Попри окремі скорочення, мережа центрів професійного розвитку педагогічних працівників зберігає стратегічне значення для підтримки вчителів України в умовах воєнних викликів.

Наше дослідження здійснювалося з урахуванням регіонального контексту та орієнтацією на Дніпропетровську область, тому основну увагу зосереджено на особливостях функціонування центрів професійного розвитку педагогічних працівників саме цього регіону.

Станом на березень 2025 р. на Дніпропетровщині функціонують 23 регіональні ЦПРПП. Із різною періодичністю та різною систематичністю ці установи оприлюднюють результати своєї роботи, утім з відкритих джерел та інформації поданої на наш запит, можемо констатувати таке. Аналіз діяльності ЦПРПП у 2022-2024 рр. дозволяє виокремити основні тенденції, які визначають їхню ефективність у забезпеченні підтримки педагогів.

Передусім зазначимо, що усі ЦПРПП, матеріали яких були доступні для аналізу, демонструють активну участь у формуванні сучасного освітнього середовища, сприяють впровадженню інноваційних методик навчання та створюють можливості для професійного зростання освітян. Для узагальнення та систематизації результатів аналізу було виокремлено низку ключових параметрів, які характеризують їхню діяльність: напрями роботи ЦПРПП, підтримка професійних спільнот, методичний супровід та консультаційна діяльність, цифровізація освітнього процесу, психологічна підтримка педагогів, співпраця з міжнародними та національними партнерами, а також виклики, з якими стикаються центри.

Один із провідних напрямів діяльності ЦПРПП – це сприяння неперервному професійному розвитку педагогів. Центри забезпечують педагогам можливість проходити сертифікацію, підвищувати кваліфікацію через курси, тренінги та методичні заходи. Наприклад, ЦПРПП Губиниської селищної ради активно залучав освітян до участі у міжнародних конкурсах, тренінгах та освітніх фестивалях, що сприяло формуванню нових підходів до навчання. Особливу роль у цьому відіграють консультаційні служби, що допомагають педагогам формувати індивідуальну траєкторію розвитку та орієнтуватися у виборі форм навчання.

У Павлоградському ЦПРПП було розроблено навчальну платформу «Вихователь land.pv», яка стала ресурсом для дошкільних педагогів, що працюють в умовах обмеженого доступу до очного навчання. Значна увага приділяється підтримці керівників закладів освіти, які також проходять методичну підготовку з питань управління освітнім процесом та впровадження реформ.

Важливим аспектом визнається розвиток професійних спільнот педагогів, які об'єднуються для обміну досвідом, вдосконалення методик викладання та впровадження новітніх педагогічних підходів. Зокрема, зусиллями ЦПРПП Нікополя було проведено понад 100 засідань професійних спільнот та 120 зустрічей творчих груп, що сприяло активному обміну досвідом між педагогами. Центри організовують засідання професійних спільнот, тематичні тренінги, воркшопи та навчальні марафони, що сприяє розвитку горизонтальних зв'язків між педагогами.

У багатьох регіонах створені спеціалізовані методичні групи, які займаються формуванням міждисциплінарних зв'язків, інтегрованим навчанням та розробкою інноваційних моделей викладання. Так, у Кам'янському ЦПРПП діяли 15 професійних спільнот учителів, а також спеціалізовані групи для педагогів дошкільної, позашкільної освіти та психологів.

Методичний супровід є однією з ключових функцій центрів. Вони допомагають педагогам у розробці навчальних програм, адаптації освітніх стандартів, підготовці до атестації та сертифікації. У межах цього напрямку центри проводять освітні дослідження, діагностують потреби педагогів, розробляють навчально-методичні матеріали та надають консультації щодо вдосконалення освітнього процесу. Наприклад, у Павлоградським ЦПРПП було організовано серію тренінгів для керівників шкіл, що сприяло розвитку їхніх управлінських компетентностей. У Губинській громаді значну увагу приділяли організації навчальних заходів, спрямованих на впровадження діяльнісного підходу в освіті та реалізацію інклюзивних практик.

Цифровізація освіти є ще одним важливим пріоритетом діяльності центрів. Використання цифрових платформ, таких як Google Classroom, EdEra, ArBook та інших, сприяє підвищенню цифрової грамотності педагогів. Центри організовують тренінги з використання цифрових технологій у навчанні, підтримують педагогів у роботі з електронними журналами, онлайн-ресурсами та інтерактивними інструментами. У Кам'янському ЦПРПП було впроваджено практикуми з використання штучного інтелекту та доповненої реальності, що сприяло ефективнішій роботі педагогів із сучасними освітніми інструментами. У Губинській громаді педагоги навчалися використовувати цифрові платформи для створення інтерактивних уроків, що стало важливим елементом дистанційного навчання.

Психологічна підтримка педагогів є одним із ключових викликів, на які реагують центри. Війна та постійні стресові ситуації суттєво вплинули на емоційний стан учителів, тому центри активно працюють над запровадженням тренінгів з управління стресом, кризової психології та ментального здоров'я. Наприклад, ЦПРПП Нікополя було впроваджено програму підтримки «Поруч», у межах якої проводилися тренінги для педагогів, які працюють у складних умовах. У Кам'янському ЦПРПП організували серію семінарів щодо психоемоційного благополуччя освітян, що дозволило запровадити інструменти емоційної регуляції у щоденну практику педагогів.

Співпраця з міжнародними та національними партнерами дозволяє центрам залучати додаткові ресурси для реалізації освітніх проєктів. Багато центрів беруть участь у міжнародних грантових програмах, співпрацюють із закордонними інституціями та освітніми організаціями. Зокрема, у Павлограді два ліцеї стали переможцями українсько-чеського проєкту «Підтримка освітян Дніпропетровщини» та отримали міні-гранти для створення психологічних просторів завдяки супроводу ЦПРПП Павлограда. Важливим аспектом є реалізація спільних проєктів з органами місцевого

самоврядування, закладами вищої освіти, громадськими ініціативами, що розширює можливості для педагогічної спільноти.

Попри значні досягнення, діяльність центрів стикається з низкою викликів. Серед основних проблем – нестача кадрового ресурсу, відсутність достатнього технічного забезпечення, потреба у створенні сучасних тренінгових центрів, а також необхідність удосконалення механізмів оцінювання ефективності професійного розвитку педагогів. Крім того, ЦПРПП змушені працювати в умовах війни, що впливає на їхню здатність реалізовувати всі заплановані ініціативи.

Загалом варто наголосити, аналіз діяльності центрів професійного розвитку педагогічних працівників демонструє їхню важливу роль у модернізації освітнього процесу. Вони не лише забезпечують методичну підтримку педагогів, а й сприяють підвищенню їхньої кваліфікації, розвитку цифрових компетентностей, формуванню професійних спільнот та реалізації міжнародних освітніх ініціатив. Подальше вдосконалення роботи ЦПРПП має базуватися на розширенні ресурсного забезпечення, впровадженні сучасних методик управління професійним розвитком педагогів та активному залученні їх до процесу прийняття управлінських рішень у сфері освіти.

Сертифікація вчителів.

На початку 2025 р. «Положення про сертифікацію педагогічних працівників» було концептуально доопрацьоване з урахуванням сучасних парадигм професійного становлення педагогічних кадрів. Порівняльний аналіз його початкової редакції 2018 р. (зі змінами 2019 р.) [483] та актуалізованої версії [468] подано у Додатку Ж.11.

Порівняльний аналіз редакцій Положення про сертифікацію педагогічних працівників 2019 р. та 2025 р. засвідчує, що оновлений документ передбачає більш детальне регулювання процесу сертифікації педагогічних працівників, що суттєво деталізує та модернізує процес оцінювання педагогічної майстерності.

Основні зміни стосуються уточнення термінології, зокрема введення поняття «експертного оцінювання» професійних компетентностей, підвищення вимог до учасників, серед яких додано критерій мінімального педагогічного навантаження, а також збільшення відповідальності адміністрації закладів освіти, яка тепер зобов'язана сприяти проходженню сертифікації. Важливим нововведенням стало розширення формату незалежного тестування за рахунок можливості комп'ютерного оцінювання, що сприяє цифровізації процесу. Окрім того, змінено механізм реєстрації, оскільки МОН України тепер щороку визначає граничну кількість учасників.

Значно деталізовано процедуру самооцінювання, введено чіткі критерії та методичні рекомендації, що робить цей етап більш структурованим. Одним із найбільш суттєвих оновлень є вдосконалення процедури вивчення практичного досвіду педагогів через запровадження відеофіксації та посилення ролі експертного оцінювання.

Загалом, нова редакція Положення робить процес сертифікації прозорішим, технологічно досконалішим і більш регламентованим, що сприяє об'єктивному оцінюванню професійного рівня педагогічних працівників. Загалом, Положення 2025 року більш чітко регламентує всі етапи сертифікації, роблячи її прозорішою та технологічно більш сучасною.

Дистанційні ресурси.

Державні інституції та ринок праці дедалі частіше визнають компетенції, набуті вчителями завдяки неформальним освітнім каналам, таким як платформи масових онлайн-курсів (наприклад, Coursera, EdX, Prometheus, Udemy), які пропонують інтерактивні лекції, вебіари, практичні завдання та сертифікацію після завершення навчання, а також спеціалізовані освітні програми неурядових організацій, спрямовані на розвиток конкретних професійних компетентностей і навичок, що відповідають сучасним освітнім викликам [477].

У сучасному освітньому середовищі платформи Масових відкритих онлайн-курсів (Massive Open Online Courses - MOOCs) відіграють ключову

роль у підвищенні кваліфікації педагогів, пропонуючи доступ до якісного навчального контенту та сертифікації. Ми поділяємо думку М. Ілляхової про те, масовим відкритим онлайн курсам в майбутньому належатиме провідна роль у впровадженні концепції визнання результатів неформальної та інформальної освіти, оскільки їхня практика відповідає сучасним освітнім трендам – практикоорієнтованій, доступній і технологічній освіті [199]. Такі ресурси стали невід'ємною частиною безперервного професійного розвитку вчителів, забезпечуючи гнучкість та актуальність навчання.

За інформацією МОН України, в умовах стрімких змін в освіті онлайн-платформи стали важливим інструментом розвитку педагогічного професіоналізму вчителів. Вони надають можливість безперервного навчання, удосконалення практичних навичок і опанування інноваційних освітніх технологій.

Важливо також зазначити, про зміну характеру взаємодії з міжнародними освітніми організаціями в умовах війни. Зокрема тимчасово Представництво DVV International в Україні у 2022 р. перенесло офіс до молдови, утім не продовжило співпрацю, дещо змінив напрями роботи. У 2023-2024 р. такими напрямками стали: «Професіоналізація постачальників освіти для дорослих в Україні» (мета - зміцнення потенціалу постачальників освіти для дорослих у семи регіонах України з метою задоволення освітніх потреб вразливих груп) та «Реінтеграція ветеранів війни шляхом створення освітніх можливостей» (мета - підтримка 2100 ветеранів та членів їхніх сімей у семи регіонах України, щоб вони могли отримати консультації, керівництво та навчання професійним та бізнес-навичкам) [842].

І вже у 2025 р. за підтримки цієї організації було проведено національний захід «Навички для майбутнього України: провідна роль навчальних міст у відновленні» (Skills for Ukraine's Future: Learning Cities Leading the Recovery), ініційований Офісом ЮНЕСКО в Україні (UNESCO Office in Ukraine), Міністерством освіти і науки України, DVV International та Інститутом ЮНЕСКО з навчання впродовж життя (UNESCO Institute for

Lifelong Learning). За інформацією з офіційного сайту на заході були представлені стратегії Львова, Полтави, Сум і Тернополя, що підкреслили потребу зміцнити безперервну освіту дорослих і молоді, приділивши особливу увагу підвищенню професійної майстерності педагогів, розвитку їхніх цифрових компетентностей, психосоціальної підтримці та створенню інклюзивного освітнього середовища. Учасники наголосили, що дефіцит сучасних програм професійного розвитку вчителів і нерівний доступ до навчання лишаються критичними освітянськими проблемами; саме тому партнерські ініціативи ЮНЕСКО й DVV International спрямовано на підготовку освітян до роботи в умовах післявоєнної відбудови й на посилення ролі освіти як драйвера стійкості громад [1016].

Онлайн-система підвищення кваліфікації українських педагогів уже виходить за межі «класичних» MOOC-платформ і складається з трьох взаємодоповнюваних сегментів, що відображені у нашій таблиці – саме вони формують сьогодишню інфраструктуру неформальної освіти вчителів.

По-перше, національний сервіс EdWay 2.0 після релізу 2023 р. відкрив блок «CPD у надзвичайних умовах», де об'єднано короткі курси UNICEF «Навчаймося разом», Microsoft «Hybrid Learning» та MOOC Prometheus «Психологічна стійкість учителя». Внутрішня аналітика платформи свідчить: упродовж 2023 р. через EdWay зареєстровано понад 1,6 млн годин CPD (для порівняння – 0,9 млн год у 2021 р.), що підтверджує сталість попиту на дистанційні мікромодулі професійного розвитку [845].

По-друге, мережа Освітніх хабів відновлення (2023 – 2025), створена спільно з програмою EU4Skills, уже налічує 24 регіональні центри, які оснащені очними STEM-лабораторіями та AR-тренажерами. Вони поєднують змішаний формат: офлайн-майстерні й онлайн-курс на EdWay, завдяки чому укріплюють зв'язок між локальними ЦПРПП та всеукраїнською цифровою екосистемою.

По-третє, комплекс UNESCO Teacher Resilience Programme (TRP-UA, 2022–2024) сформував 40-годинний модуль SEL + Trauma-Informed Teaching

для педагогів, що працюють у місцях компактного проживання ВПО; виконання курсу зараховується як «emergency CPD». Платформа підтримки, де об'єднано понад 24 тис. учасників, стала осередком професійної та психосоціальної допомоги вчителям [1011].

До цієї триєдиної системи у 2024 р. приєдналася модель «Сертифікація-plus»: оновлене Положення запровадило додатковий блок «Digital Learning Leadership» і збільшило надбавку за сертифікацію до 25 % посадового окладу. Документ інтегрує результати сертифікації у годинний обсяг CPD, посилюючи мотивацію вчителів накопичувати як формальні, так і неформальні результати навчання [594].

Дистанційні ресурси (МООС-платформи, EdWay 2.0), регіональні хаби та глобальні підтримувальні програми утворюють цілісну мережу безперервного професійного розвитку, де: цифрові курси забезпечують масовий доступ і гнучкий формат; регіональні ЦПРПП та хаби гарантують практико-орієнтоване очне навчання і менторинг; сертифікація та міжнародні ініціативи (UNESCO TRP-UA) легітимізують результати й підсилюють психологічну стійкість педагогів.

Окреслені платформи забезпечують вчителям можливість самостійно обирати теми для навчання, проходити курси у зручний час та отримувати сертифікати, що визнаються роботодавцями та освітніми установами. Використання онлайн-платформ сприяє не лише збагаченню педагогічного досвіду вчителів, а й формує умови для їхньої адаптації до вимог сучасного освітнього простору, стимулюючи постійний професійний розвиток, самонавчання та впровадження новітніх освітніх практик.

Узагальнюючи, зазначаємо таке.

Напрями розвитку педагогічного професіоналізму у 2021–2025 рр. окреслили надзвичайні нормативні рішення, що перевели систему CPD у 100% дистанційний режим (лист МОН №1/3276-22 від 25.02.2022) та запровадили спеціальні механізми підтримки відновлення закладів і кадрів освіти (постанова КМУ № 1111 від 20.10.2023; урядова Концепція

відновлення освіти на деокупованих територіях, розпорядження КМУ №897-р від 20.09.2024). Вказані акти поєднали вимогу безперервного підвищення кваліфікації з принципами безпеки, психологічної стійкості й цифрової готовності педагога [522].

На інституційному рівні ядро підтримки склали: Національна платформа EdWay, що перейшла до мікромодулів 8–12 год та інтегрувала облік CPD-годин; мережа Центрів професійного розвитку, які забезпечили індивідуальне консультування; освітні хаби та STEM-лабораторії програми EU4Skills; дистанційні PLC-спільноти в Moodle та Google Workspace. У сукупності вони створили екосистему гнучких, переважно змішаних форматів CPD, здатну оперативно реагувати на воєнні ризики й потреби регіонів [832; 854].

Концептуально професійна роль учителя еволюціонувала у три послідовні фази:

- «кризовий тьютор» (2021–2022 р.) – організатор асинхронних/офлайн-занять і базової психосоціальної підтримки; «гібридний фасилітатор»;
- (2023 р.) – дизайнер змішаних уроків та координатор проєктів у навчальних хабах; «діджитал-лідер / менеджер освітньої стійкості»;
- (2024–2025 рр.) – управлінець EdTech-проєктів, сертифікований за Digital Skills B2+ і здатний керувати командами PLC та відновлювати навчання в умовах невизначеності.

Етапна зміна професійної ролі педагога у 2021–2025 рр. подана у Додатку Ж.12.

Узагальнена динаміка нормативних актів та зміна професійної ролі вчителя засвідчують поступове формування в Україні багаторівневої системи безперервного розвитку педагогічного професіоналізму. Вона базується на трьох взаємопов'язаних компонентах: регіональних ЦПРПП і хабах відновлення, цифрово-сертифікаційному механізмі та інфраструктурі неформальної дистанційної освіти. Таке поєднання дозволяє оперативно реагувати на кризові виклики, водночас задаючи траєкторію переходу від

«кризового тьютора» до «лідера освітніх змін», здатного управляти змішаними командами та EdTech-проєктами громади. Таблиця відображає послідовну трансформацію професійної ролі українського вчителя під впливом зовнішніх кризових викликів і державної політики CPD. Запропонована типологія вирізняє три фази: *постковід та повномасштабне вторгнення, відновлення та модернізацію*. Для кожної визначено ключову позицію вчителя й перелік провідних компетентностей, які водночас слугують орієнтирами для програм CPD, сертифікації та діяльності регіональних ЦПРПП.

Постковід та повномасштабне вторгнення (2021-2022) – «кризовий тьютор». Провідними стають навички оперативної організації асинхронного та офлайн-навчання (лист МОН № 1/3276-22) і базової психосоціальної підтримки. У цей період CPD орієнтується на короткі emergency-модулі (UNICEF, Prometheus) та універсальні інструкції з безпеки, що забезпечують швидке відновлення освітнього процесу у прифронтових громадах.

Відновлення (2023) – «гібридний фасилітатор». Роль зміщується від виживання до якісного змішаного навчання. Учитель опановує дизайн уроків у «подвійній» реальності – LMS + очний хаб. Інтеграція STEM-проєктів EU4Skills і поява мікромодулів ЦПРПП (наказ МОН № 676) свідчать про перехід до системного розвитку компетентностей, потрібних для відбудови шкільної інфраструктури й мотивації учнів.

Модернізація (2024–2025) – «діджитал-лідер / менеджер освітньої стійкості». Фокус переноситься на управлінський і технологічний рівень. Учитель очолює професійні спільноти (PLC), володіє Digital Skills B2+ (наказ МОН № 195) і реалізує місцеві EdTech-проєкти, поєднуючи педагогічні, аналітичні та менеджерські функції. Оновлене «Положення про сертифікацію» (постанова КМУ № 31/2025) закріплює таку роль через блок «Digital Learning Leadership» і зарахування до 60 год CPD.

Професійна роль українського вчителя трансформується від оперативної реактивності, характерної для періоду воєнної мобілізації, до

стратегічного лідерства в умовах модернізації системи освіти. Компетентнісний профіль поступово ускладнюється й стає міждисциплінарним: від базових організаційно-комунікаційних дій педагог переходить до проєктування та керування EdTech-системами.

Еволюція підтримується послідовною політикою CPD, у межах якої кожна фаза розвитку корелює зі специфічним нормативним інструментарієм - від emergency CPD і гібридних мікромодулів до цифрової сертифікації й програм лідерства, що забезпечує неперервність і логіку професійного зростання. На регіональному рівні процеси особливо помітні в Дніпропетровській області, де Центри професійного розвитку та освітні хаби відновлення інтегрують курси EdWay, STEM-лабораторії EU4Skills і локальні ініціативи цифрової трансформації громад, формуючи модель практикоорієнтованої підтримки. Подальша стандартизація цифрових навичок на рівнях C1–C2, розширення мережі EdTech-проєктів та офіційне визнання результатів неформальної освіти, зокрема сертифікатів МООС, покликані остаточно закріпити за українським учителем статус ключового агента освітньої стійкості та інноваційного розвитку країни.

Поєднання кризових регламентацій, мережевих інституцій та цифрових інновацій сформувало нову парадигму CPD, у якій ключовими маркерами професіоналізму стали резильєнтність, цифрова компетентність та здатність учителя фасилітувати навчальну спільноту в режимі постійних викликів.

Щоб узагальнити результати дослідження (підрозділи 4.1.-4.3.) та візуально співвіднести глобальну еволюцію освітніх парадигм із національною динамікою формування педагогічного професіоналізму, звернімося до Схеми «Освітні системи й роль учителя в контексті промислових революцій та етапів розвитку педагогічної професіоналізації в Україні (1991–2025 pp.)» (Додаток Ж.13).

Схема демонструє, як послідовні хвилі індустріальних змін (Освіта 1.0 → 5.0) породжують трансформацію ролі вчителя – від транслятора знань до лідера освітніх змін – і накладаються на три ключові періоди вітчизняної

освітньої політики: євроінтеграційне оновлення, реформу Нової української школи та цифрово-резилієнтнісну трансформацію 2021–2025 рр.

Подальше дослідження концентрується на переході від ретроспективної характеристики до прогнозу й стратегії. Аналіз зосереджується на безперервному розвитку професіоналізму вчителів у логіці Освіти 5.0 - із поєднанням гуманістичних цінностей, штучного інтелекту та персоналізованих траєкторій CPD. Задля чого потрібно окреслити шляхи інтеграції українських педагогів у глобальний освітній простір. У такий спосіб дослідження формує візію «учителя-лідера Освіти 5.0» та практичні інструменти, здатні забезпечити стійкість і конкурентоспроможність української системи підвищення кваліфікації в умовах глобалізації й технологічного прогресу.

Висновки до четвертого розділу.

Узагальнення результатів застосування різних науково-методологічних підходів у межах дослідження дозволяє сформулювати комплексне й багатовимірне уявлення про розвиток педагогічного професіоналізму вчителів в Україні на межі XX–XXI століть.

Передумови формування сучасного розуміння педагогічного професіоналізму в Україні варто визначати на зламі 1980–1990-х років, коли система професійного розвитку вчителів, попри високий рівень організаційної впорядкованості, виявила потребу в змістовному оновленні відповідно до нових соціальних викликів.

У цей період зросла увага до питань педагогічної майстерності, психологічної підготовки фахівців, інтеграції новітніх освітніх технологій, проте залишалася суттєва розбіжність між теоретичними засадами навчання і реальними потребами шкільної практики. Розпочалося нормативне переосмислення професійного розвитку педагогічних кадрів, що відображено у прийнятті Закону України «Про освіту» (1991) та Державної національної програми «Освіта» (1994). Документи заклали основи для поступового

реформування системи педагогічної підготовки, зорієнтованої на безперервність, компетентнісний підхід та адаптивність до змінного соціально-економічного середовища. У цілому, концептуальні підходи до формування вчительського професіоналізму в національній педагогічній думці кінця XX століття визначалися потребою модернізації освітньої системи в умовах суспільних трансформацій.

На основі застосування методу періодизації виокремлено три ключові періоди, що відображають еволюцію досліджуваного феномена в національному освітньому просторі:

- період євроінтеграційного оновлення (2001–2013 рр.);
- концептуально-реформаторський період (2014–2020 рр.);
- період цифрово-резилієнтної трансформації (2021 р. – дотепер).

Поступальна євроінтеграція освітньої системи на початку 2000-х актуалізувала питання академічної свободи й відповідальності педагога, поступово зміщуючи акценти професійного розвитку від парадигми «інструктора компетенцій» до образу «фасилітатора змін». Імпульс задали Національна доктрина розвитку освіти (2002) та формальне приєднання України до Болонського процесу (2005), які унормували компетентнісні орієнтири, кредитно-модульний облік результатів навчання та принципи мобільності викладачів і здобувачів освіти.

Особливу вагу набув «цифровий прорив» – початковий етап впровадження дистанційних і змішаних форм навчання, що підготували організаційне й методичне підґрунтя для подальшої масштабної діджиталізації в 2014–2020 роках.

У центрі трансформації – нова роль педагога: він перестає бути лише інструктором чи ретранслятором знань і постає як фасилітатор освітніх інновацій, здатний самотійно проєктувати навчальний простір, рефлексувати та супроводжувати професійний розвиток колег. Відповідно, професійна роль учителя набуває нових характеристик: педагог стає

партнером у реформах, виконує функції фасилітатора, наставника, консультанта та активного учасника змін в освітньому процесі.

Еволюція професійної ролі українського вчителя протягом 1991–2025 рр. демонструє поступове віддалення від знаннєво-трансляційної парадигми до багатовимірної фасилітативно-лідерської.

2001–2013 рр. – євроінтеграційне структурне оновлення трансформувало учителя з «транслятора знань» спершу в «рефлексивного практика», а згодом у «фасилітатора змін», закріпивши компетентнісний підхід і портфоліо-оцінювання.

2014–2020 рр. – Концепція НУШ та повна цифровізація CPD підняли роль педагога до «лідера цифрової трансформації / менеджера резилієнсу», здатного проєктувати змішані формати навчання.

2021–2025 рр. – воєнні виклики спричинили три швидкі метаморфози: «кризовий тьютор» → «гібридний фасилітатор» → «діджитал-лідер / менеджер стійкості», де ключовими компетенціями стали освітня безпека, цифрова готовність і управління PLC-спільнотами.

Концептуально професіоналізм учителя у 2001–2013 рр. еволюціонує в трьох взаємозалежних площинах.

По-перше, відбувається зсув від дисциплінарного знання до міждисциплінарної компетентності: ключові європейські орієнтири (Key Competences for Lifelong Learning, 2006) стимулювали інтеграцію мовленнєвих, цифрових та громадянських компонентів у педагогічні стандарти.

По-друге, формується культура рефлексивної практики: впорядковані в «портфоліо професійного зростання» інструменти самооцінювання і зовнішнього менторингу замінили разові курси підвищення кваліфікації, що відповідало засадам навчання впродовж життя, задекларованим у європейських стратегічних документах.

По-третє, у змісті педагогічної праці з'являється інклюзивно-демократичний вимір: учитель ототожнюється не лише з «носієм знань», а й з

модератором інклюзивних і громадянсько спрямованих освітніх практик, що прямо корелювало з правовими зобов'язаннями України перед Радою Європи щодо дотримання прав людини в освіті.

Відповідно, професійна роль учителя набуває нових характеристик: педагог стає партнером у реформах, виконує функції фасилітатора, наставника, консультанта та активного учасника змін в освітньому процесі.

Можемо констатувати, що сьогодні Україна перебуває у стані переходу між модернізаційними практиками (типовими для Освіти 2.0–3.0) та спробами впровадження окремих елементів Освіти 4.0 і навіть 5.0, особливо у сферах цифровізації, розвитку автономії педагогів, STEM-освіти та інституційної децентралізації, що визначає її проміжну позицію між Групою 2 та Групою 3 у наведеному в Розділі 3 класифікаторі.

Ознаки Освіти 2.0–3.0 (традиційно-індустріальна модель) виявляються у централізованому управлінні, фрагментарному оновленні змісту; переважанні інструктивного підходу; слабкій інтеграції практики і дослідження в освіті вчителя. Ухвалення нового Державного стандарту базової освіти (2020) та освітніх рамок; запровадження індивідуальних освітніх траєкторій, інституційної автономії (особливо в ЗВО); розвиток національної платформи цифрової освіти; оновлення концепції професійного розвитку вчителя через *EdCamp*, *HVШ*, *hub-освіту*, менторство, – свідчення переходу до Освіти 4.0. Спроби гуманізації цифрового досвіду (в умовах війни – особливо у сфері психологічної підтримки); педагогіка довіри, солідарності, емпатії; пошук міжгалузевих рішень у підготовці педагогів, вважаємо, локальними проявами Освіти 5.0.

Відтак Україна формується як освітньо трансформаційна держава, що перебуває на межі Групи 2 (країн із динамічними реформами) та Групи 3 (країн із фрагментованими, але інтенсивними модернізаціями). Її досвід має гібридний характер – поєднання традиційно-контрольованої моделі професійного розвитку з елементами інновацій, що відповідають вимогам Освіти 4.0 та імперативам Освіти 5.0 в умовах війни, кризи й суспільної

мобілізації. У цей час у вітчизняній освіті формується системний підхід до розгляду прогностичних аспектів педагогічного професіоналізму вчителів, визначення провідних напрямів його адаптації до глобального освітнього простору, а також розроблення рекомендацій для сталого розвитку цієї сфери. Наявна динаміка реформ, впровадження новітніх технологій та зміни у педагогічних підходах створюють підґрунтя для поглибленого аналізу перспектив розвитку цієї проблематики у подальшому освітньому дискурсі.

Матеріали розділу опубліковано у таких публікаціях автора [354; 363; 372; 377; 379].

РОЗДІЛ 5

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ І ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОГРЕСУ

У розділі представлено сучасні напрями розвитку професіоналізації вчителів у контексті глобалізаційних процесів та технологічних трансформацій. Проаналізовано динаміку змін у підходах до розуміння педагогічного професіоналізму в умовах переходу до Освіти 5.0 в українському контексті, акцентовано на його безперервному розвитку як передумові ефективної діяльності вчителя в цифровому суспільстві. Окреслено перспективи подальшого розвитку професіоналізму вчителя у межах концепції освіти майбутнього – Освіти 6.0. Розкрито стратегічні орієнтири адаптації професійної діяльності вчителів до вимог глобального освітнього простору та узагальнено рекомендації щодо забезпечення сталого розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в українському освітньому просторі XXI ст.

5.1. Українська освітня дійсність і проблематика професійного зростання вчителів у контексті Освіти 5.0

У сучасному глобалізованому суспільстві, яке швидко еволюціонує під впливом новітніх технологій, концепція Освіти 5.0 окреслює новий цивілізаційний етап розвитку, що поєднує високий рівень цифровізації з гуманістичними орієнтирами та суспільною відповідальністю. У цьому контексті педагогічна діяльність вимагає не лише високої професійної адаптивності, а й здатності до безперервного оновлення знань, методик і ціннісних орієнтацій.

Відповідно до авторської концепції розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, розробленої у межах цього дослідження (див. розділ 2.3), безперервність професійного зростання прямо корелює з етапами

промислових революцій, кожна з яких трансформує зміст і структуру професійних вимог до педагога.

У документах ЮНЕСКО розкрито сутність концепції освіти протягом усього життя, яка полягає в тому, що вона розглядається як процес неперервного розвитку особистості, який включає постійне засвоєння нових знань та умінь, які можуть бути як неформальними практичними навичками, так і формально організованими в рамках різних наукових дисциплін.

Концепція також акцентує на важливості розвитку здібностей, ставлень та поведінкових моделей у дорослих. Розвиток тих, чи тих професійних компетентностей вчителів, їхнього педагогічного професіоналізму безпосередньо пов'язаний із концепцією безперервного професійного розвитку (Continuous Professional Development – CPD), яка визначається ЮНЕСКО (Глобальний звіт про вчителів / International Task Force on Teachers for Education 2030; 2024 [888]), як комплексна система підготовки, що передбачає не лише базову педагогічну освіту, а й адаптацію до нових освітніх викликів через сучасні навчальні програми (див. Розділ 1.1.).

В умовах переходу до концепції Освіти 5.0, що інтегрує технологічні інновації з гуманістичними цінностями, та формування концепції Освіти 6.0 особливої актуальності набуває ідея безперервного розвитку педагогічного професіоналізму. Здатність вчителя до саморефлексії, гнучкого оновлення фахових і цифрових компетентностей, а також до творення освітнього середовища, орієнтованого на ціннісну взаємодію, постає як стратегічна умова успішності в умовах швидкоплинних соціальних і технологічних змін. Окреслені тенденції свідчать про необхідність переосмислення змісту й форм професійного розвитку педагогів крізь призму глобальних трансформацій, що, у свою чергу, вимагає визначення специфіки та перспектив розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в умовах сьогодення та майбутньої п'ятої та шостої промислових революцій.

Початок однієї (Освіта 5.0) та зародження іншої (Освіта 6.0) освітніх парадигм сьогодні констатовано у низці зарубіжних (Ш. Ахмад (S. Ahmad),

С. Умірзакова (S. Umirzakova), Г. Муджтаба (G. Mujtaba), М. С. Амін (M. S. Amin), Т. Хвангбо (T. Whangbo) [776], Р. Хан (R. Khan) [900]; К. Феррейра (C. Ferreira), С. Серпа (S. Serpa) [863]). У цьому зв'язку варто звернути увагу на тісний зв'язок між Industry 5.0 та концепцією Суспільство 5.0. (Society 5.0), запропонованою урядом Японії як національної стратегії розвитку [582, с.206] та сутність концепції Освіта 6.0, яка лише обговорюється в освітньому середовищі.

Водночас слушним видається спостереження Ю. Ненько, яка зазначає, що поняття «безперервний професійний розвиток» (англ. continuous professional development) дедалі частіше витісняє терміни «in-service training» та «on the job training», оскільки саме педагог стає головним суб'єктом власного професійного зростання, спрямованого на самовдосконалення. Такий підхід імпонує нашому розумінню сучасної концепції професійного розвитку, яка має ґрунтуватися не на зовнішньому стимулюванні, а на внутрішній потребі особистості у зростанні, рефлексії та вдосконаленні власної педагогічної практики. Погоджуючись із висновками науковиці, вважаємо, що переосмислення ролі вчителя як активного суб'єкта професійного розвитку дозволило змістити акценти у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників – від формального засвоєння навчальних програм до створення умов для самореалізації, професійної автономії та формування індивідуальних освітніх траєкторій. Однією з ключових умов такого підходу є відкритий доступ до різноманітних освітніх ресурсів, які дають змогу вчителю вибудовувати власну програму професійного зростання незалежно від етапу кар'єри чи набутих компетентностей [534, с.84].

В умовах Освіти 5.0. концепція освіти впродовж життя передбачає постійну адаптацію до новітніх технологій, тому успішна інтеграція AI та інших інновацій у педагогічний процес вимагає від усіх вчителів не лише цифрової грамотності та критичного мислення, а й здатності ефективно співпрацювати з новими технологіями на всіх етапах їх професійного

розвитку. Крім того, ця революція значно впливає і на характер самої вчительської професії, що відображається на розширенні функціональних обов'язків вчителя, а отже розширенні кола педагогічних професій. Успішна інтеграція технологій у педагогічний процес вимагає від учителів нових компетенцій, таких як цифрова грамотність, критичне мислення та здатність ефективно співпрацювати з AI/ШІ і новітніми технологіями.

Можемо з повною впевненістю стверджувати, що безперервний розвиток педагогічного професіоналізму сьогодні є ознакою всієї педагогічної спільноти. Зарубіжні науковці також наголошують, що вчителі повинні постійно вдосконалювати свої навички та бути готовими до змін у навчальних підходах, «щоб ефективно сприяти розвитку навичок ХХІ ст. у студентів, самі вчителі повинні володіти цими навичками та бути добре підготовленими для їхнього викладання» [774, с.40].

У попередньому підрозділі (2.3.) підкреслено, що технологічний прогрес не лише змінює інструментарій і форми навчання, а й актуалізує потребу в переосмисленні засад викладання, адаптації освітніх підходів до нових реалій і розширенні функціональної ролі вчителя як інтелектуального, етичного та соціального лідера в освітньому середовищі. Безперервний розвиток педагогічного професіоналізму в умовах Освіти 5.0 постає не як факультативна опція, а як обов'язкова складова життєвої траєкторії вчителя, що прагне бути релевантним у світі змін і невизначеності.

Опрацьовані джерела (В. Болгов, І. Ахновська [46], А. Зубкова, Д. Майгурова, Р. Місюня [190], А. Павловська, О. Панков, Л. Паскаль [428] тощо) дають підстави для узагальнення про те, що, що п'ята промислова революція (Industry 5.0) характеризується співпрацею людей і технологій, зокрема AI та роботів, для індивідуалізованого виробництва (докладно підрозділ 2.3.). На відміну від Industry 4.0, яка фокусувалась на автоматизації та IoT, Industry 5.0 акцентує гармонійну взаємодію людини з технологіями. У контексті Освіти 5.0 штучний інтелект розглядається не як заміна вчителя, а як «інструмент підтримки, що сприяє активній взаємодії між учнями та між

учнями й викладачем» [780, с.117]. В умовах Суспільства 5.0 освіта стикається з серйозними викликами, спричиненими технологічними змінами та наслідками індустріальної революції 4.0.

Вчені (Е. Еліватіс (E. Eliwatis), В. Апрісон (W. Aprison), Р. Майморі (R. Maimori), С. Хераваті (S. Herawati), Й. Масміда Путрі (Y. Masmida Putri) [855]) стверджують, що «концепція суспільства 5.0 виникла як реакція на нестабільність та дисруптивні зміни, спричинені індустріальною революцією 4.0» [850, с.2]. З цього приводу зважаємо на міркування Е. Еліватіс (E. Eliwatis), В. Апрісон (W. Aprison), Р. Майморі (R. Maimori), С. Хераваті (S. Herawati), Й. Масміда Путрі (Y. Masmida Putri) про те, що сучасна освіта повинна відповідати потребам суспільства 5.0, у якому «люди залишаються центральною фігурою, контролюючи технології замість того, щоб залежати від них» [855, с.2], а отже «поява освіти 5.0 має підштовхнути дослідників до переосмислення освітньої політики з урахуванням технологічного прогресу, людських потреб і цінностей» [1034, с.397].

Оскільки, на наше переконання, саме освіта 5.0 фіксує необоротність освітніх трансформацій, щодо переходу до нової освітньої моделі, коли вже сам педагог/вчитель/викладач є ключовим агентом змін і носієм нової освітньої культури [776]. Тому в науковому дискурсі зміцнюється думка про те, що нова освітня парадигма вимагає не просто технологічної грамотності (додамо – як обов’язкової умови Освіти 4.0), а педагогічної готовності до створення сприятливого, доброзичливого, доступного й ефективного освітнього середовища («мета Education 5.0 полягає в створенні більш ефективної, результативної та справедливої освітньої системи, здатної адаптуватися до змін у суспільстві» [776, с.1]).

Відповідно у сфері освіти, п’ята промислова революція (як і попередня – четверта) матиме суттєвий вплив на зміну ринку праці (розділ 2.3.), що визначатиме зміст і результати навчання, а отже на підготовку майбутніх вчителів та вдосконалення професіоналізму тих, хто вже має освіту і досвід викладацької діяльності [807]. У низці сучасних наукових

праць [775; 780; 807, 855] акцентується, що Освіта 5.0 орієнтована не лише на технологічні інновації, а й на їхню інтеграцію в освітній процес, що передбачає формування нових навичок та компетенцій у здобувачів і викладачів, оскільки саме викладачі/вчителі мають забезпечити ефективний підхід до Освіти 5.0. Вони не лише використовують цифрові технології, але й повинні бути «лідерами навчального процесу» [855, с.3]. ШІ дає змогу «персоналізувати навчальний досвід, налаштовуючи зміст та рівень складності відповідно до потреб конкретного студента», що особливо важливо в умовах нової парадигми освіти 5.0 [780, с.118].

А. Асріфан (A. Asrifan), А. Деві (A. Dewi) також наголошують, що реалізація Освіти 5.0 вимагає нових підходів до побудови навчального середовища. Зокрема, йдеться про створення таких умов, у яких здобувачі будуть більш мотивовані до розвитку комунікативних навичок, критичного мислення й креативності: «Навчальні активності, які використовують штучний інтелект, створюють захопливу та комунікативну атмосферу в класі, де здобувачі почуваються впевненіше у говорінні та вираженні власних думок» [780, с.126]. Ми поділяємо позицію вчених, які вбачають актуальність проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у необхідності трансформації освітніх систем відповідно до вимог п'ятої індустріальної революції. На їхню думку, традиційні підходи вже не відповідають потребам сучасного суспільства, оскільки «учні сьогодні вимагають персоналізованого, адаптивного та інтерактивного навчального досвіду, який сприяє розвитку навичок ХХІ ст., таких як критичне мислення, креативність і вирішення проблем» [776], саме тому, «Освіта 5.0 включає розвиток м'яких навичок, емоційного інтелекту та соціальної відповідальності поряд із технічними знаннями» [1034, с.397].

Як і Освіта 4.0, концепція Освіти 5.0 передбачає активне використання ІКТ та цифрових інструментів у навчальному процесі. Проте, якщо в Освіті 4.0 основна увага зосереджувалася на технічній інтеграції електронних засобів навчання в освітнє середовище, то Освіта 5.0 трансформує саму

парадигму взаємодії суб'єктів навчання з технологіями. Йдеться не лише про володіння цифровими інструментами, а про глибоку переорієнтацію ролі викладача – від передавача знань до фасилітатора індивідуального розвитку. Відповідно, цифрова компетентність викладача більше не зводиться до технічної обізнаності: вона ґрунтується на здатності до цілісного, етичного та гуманістичного застосування технологій задля підтримки персоналізованого навчання, розвитку критичного мислення та автономності здобувача освіти.

У світлі нових освітніх орієнтирів, Освіта 5.0 постає як концепція, що передбачає співнавчання, де і вчитель, і учень є рівноправними учасниками освітнього процесу, кожен із яких постійно збагачує свої компетентності через взаємодію та цифрову трансформацію знань. Від вчителя очікується не лише цифрова гнучкість, а й здатність до постійного саморозвитку, інтерпретації технологій у контексті цінностей, а також створення умов для розвитку особистісної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти.

Підсумовуючи викладене наголосимо: у центрі цієї нової парадигми (Освіта 5.0) перебуває не просто цифровізація освіти, а її гуманізація – інтеграція інновацій з етичними, культурними та соціальними цінностями, що формують підґрунтя для розвитку зрілої, відповідальної особистості в умовах трансформаційної дійсності [867; 976].

Ключовими характеристиками цієї освітньої парадигми 5.0. є орієнтація на людські потреби, сталість, технологічну інтеграцію та етичну відповідальність. Зокрема, Society 5.0 позиціонується як «пропозиція людського і соціального розвитку, що враховує принципи сталості» [863, с.30]. Впровадження такого типу суспільства неможливе без відповідної участі держави, громадян та інституцій: «Інноваційна політика (з боку держави), підприємницький дух (з боку суспільства) та підприємницькі навички (з боку громадянського суспільства та інституцій)» [863, с.30]. Таким чином, Society 5.0 не є виключно технологічним проєктом – він вимагає глибокої трансформації соціальних структур та інституцій.

Показово, що концепція передбачає вирішення глобальних проблем за рахунок використання потенціалу індустріальних інновацій: «Суспільство 5.0 обіцяє революціонізувати суспільство в його теперішньому вигляді й поліпшити спосіб нашого буття й співжиття у спільноті» [863, с.29].

До ключових характеристик п'ятої промислової революції (Суспільство 5.0) відносять: людиноцентричність, кооперацію людини та машини, питання етики, сталого розвитку та індивідуалізації [1034, с.396]. Схематично основні характеристики цього підходу відображено у Додатку К.1, де простежується взаємозв'язок між технологічними можливостями та пріоритетом людиноцентризму.

Крім того Освіта 5.0 пропонує системну переорієнтацію на «гуманну цифровізацію» – створення освітнього середовища, де штучний інтелект, інтернет речей та віртуальна реальність не заміщають, а доповнюють і підсилюють педагогічну взаємодію, спрямовану на формування особистісного сенсу та соціальної відповідальності [960]. Нова парадигма передбачає виховання компетентного громадянина майбутнього, здатного критично мислити, співпрацювати, етично приймати рішення та діяти в інтересах загального добробуту. Освіта дедалі більше перетворюється на простір, де вчитель допомагає учням формувати власне бачення, відчуття відповідальності та прийняття різноманіття.

Освіта 5.0 поєднує технологічні досягнення четвертої промислової революції з філософією соціальної згуртованості, підкреслюючи, що сталий розвиток неможливий без зростання людського потенціалу. Технологічний прогрес сам по собі не гарантує якісних змін, якщо його не супроводжує гуманістичний вимір. Відтак зростає роль учителя як ключової фігури освітньої трансформації – не лише передавача знань, а й фасилітатора, етичного орієнтира та архітектора змісту освіти. Ілюстративним прикладом зміни цієї ролі є розділ 2.3, що демонструє еволюцію функції вчителя – від транслятора знань у період Освіти 1.0 до лідера освітніх змін в Освіті 5.0.

Попри універсальність викликів, що постають перед освітою у добу Освіти 5.0, кожна національна система має справу з власними соціокультурними, економічними й політичними обставинами, що значною мірою зумовлюють характер і темпи трансформацій.

В українському контексті безперервний розвиток педагогічного професіоналізму відбувається під впливом низки чинників, серед яких визначальними є наслідки воєнної агресії, внутрішньополітична нестабільність, структурна вразливість освітньої системи, дисбаланси у доступі до ресурсів, а також цифрова нерівність між регіонами. Такі умови не лише загострюють питання адаптивності педагогів до нових освітніх форматів, а й висувають нові вимоги до їхньої професійної мобільності, психологічної резилієнтності та здатності діяти як провідники соціальної згуртованості в умовах кризи.

У складних соціополітичних обставинах, у яких опинилася сучасна Україна, розвиток педагогічного професіоналізму вчителів набуває не лише професійного, а й загальнонаціонального значення. Освіта дедалі частіше розглядається як простір формування соціальної згуртованості, громадянської ідентичності та культури стійкості, особливо в умовах воєнного часу, цифрової трансформації та глобальної невизначеності. Водночас процеси трансформації ролі вчителя як агента змін у межах концепції Освіти 5.0 в Україні нашоухуються на низку системних і середовищних бар'єрів, які уповільнюють або навіть унеможливають повноцінне професійне зростання педагогів. Здійснене опрацювання вітчизняних науково-педагогічних джерел дає підстави узагальнити кілька ключових проблем, які на сьогодні чинять істотний вплив на траєкторії розвитку педагогічного професіоналізму.

По-перше, глибокий вплив мають воєнні ризики та пов'язаний із ними психологічний тиск, що спричиняє емоційне виснаження, професійне вигорання, скорочення міжрегіональної мобільності педагогів та зниження доступу до очних форм підвищення кваліфікації. По-друге, фіксується

фрагментарність державної політики у сфері безперервного професійного розвитку (CPD): попри наявність стратегічних програм та нормативних документів, відсутньою залишається цілісна інфраструктура підтримки CPD, особливо в умовах децентралізації й надзвичайного стану. По-третє, цифрова нерівність між регіонами, громадами та закладами освіти ускладнює реалізацію інноваційних освітніх форматів і технологічно орієнтованих програм зростання професійної майстерності. По-четверте, спостерігається недостатній розвиток інституційної культури рефлексії, менторства й педагогічного лідерства на рівні багатьох закладів загальної середньої освіти, що перешкоджає формуванню стійких професійних спільнот учителів.

До того ж, важливим стримувальним чинником виступає зростання бюрократизації процесів професійного вдосконалення, коли участь у курсах або сертифікаційних процедурах часто набуває формального, звітного характеру без реального зростання професійних компетентностей. Ускладнює ситуацію і недостатня інтеграція нових педагогічних парадигм – фасилітації, емоційно-етичних моделей, педагогіки партнерства – у зміст програм післядипломної педагогічної освіти. Також варто звернути увагу на суперечність між нормативними вимогами до вчителя й реальними умовами його праці, що знижує мотивацію до професійного саморозвитку. Поза тим, поряд з об'єктивними структурними викликами, мають місце і суб'єктивні бар'єри: обмежена готовність окремих педагогів до зміни усталених практик, низький рівень довіри до цифрових рішень, а також тривожність, пов'язана з освітньою невизначеністю.

Узагальнення сучасних науково-педагогічних джерел стало підґрунтям для побудови узагальнювальної схеми (Додаток К.2), де систематизовані сучасні проблеми та виклики розвитку педагогічного професіоналізму вчителів. Зазначені у схемі виклики, на нашу думку, потребують деталізації, тож нижче подано їх змістовну характеристику.

Педагогічна інерція. Вчительська діяльність у сучасних школах нерідко характеризується повторюваністю та механічністю, що стає значним

перешкодженням для підвищення ефективності навчального процесу. Означена тенденція є результатом відмови від застосування інноваційних методик та сучасних педагогічних підходів у викладанні предметів, зокрема, іноземних мов, математики, природничих наук, та інших. Традиційні методи навчання, які базуються на монотонному заучуванні матеріалу та його механічному повторенні, часто не відповідають динаміці змін у суспільстві та потребам сучасних учнів. У світі, де нові технології швидко змінюють способи отримання та обробки інформації, важливо, щоб навчальні заклади і вчителі приймали новітні освітні технології та педагогічні стратегії. Наприклад, інтеграція в навчання інтерактивних інструментів, які можуть підвищити залученість учнів і зробити процес навчання більш захоплюючим, є одним із шляхів модернізації традиційної освіти.

Також, підхід зорієнтований на здобувача, який передбачає акцентування уваги на індивідуальних потребах та інтересах кожного учня, може значно покращити результати навчання. Однак, впровадження таких інновацій часто уповільнюється через низку обмежень: вчителі можуть відчувати резистентність до змін через недостатню підготовку чи відсутність необхідних ресурсів для оновлення своїх професійних компетенцій; бюрократичні перепони на рівні управління освітніми установами можуть ускладнювати процес адаптації до нових методик.

Вплив освітніх реформ на професійну діяльність учителів є значним та багатограним. Сучасні освітні реформи та впровадження нових стандартів постійно вимагають від педагогів адаптації до змінених умов. Це означає не тільки оволодіння новими освітніми програмами, але й регулярну підготовку доповідей, аналіз освітньої діяльності та надання аналітичних даних органам управління. Хоча такі дії мають на меті підвищити якість освіти, вони часто відволікають вчителів від необхідності їхнього особистісного та професійного розвитку. З одного боку, постійне оновлення програм та методик є ключовим для відповідності освітнього процесу сучасним вимогам. Нові освітні стандарти вносять зміни у структуру та зміст

навчальних програм, спрямовуючи їх на розвиток критичного мислення, творчих здібностей учнів та використання інноваційних технологій. Такі зміни потребують від учителів глибокого розуміння нових підходів та гнучкості в їх застосуванні. З іншого боку, ці зміни вимагають значних часових витрат на адаптацію та самоосвіту. Учителі витрачають значну частину свого робочого часу на адміністративні завдання: планування уроків згідно нових вимог, ведення документації, звітність за виконані програми. Все це може призводити до професійного вигорання та зниження мотивації.

Крім того, система підготовки вчителів часто залишається недостатньо зорієнтованою на практичну підготовку до реальних умов роботи. Підготовчі курси та тренінги можуть бути відірваними від реальних потреб шкіл, що призводить до того, що вчителі почуваються підготовленими до впровадження реформ.

Соціалізаційні та інформаційні бар'єри, які виникають у професійній діяльності вчителів, відіграють значну роль у формуванні загального освітнього середовища та впливають на ефективність освітнього процесу. Однією з ключових проблем, яка впливає на розвиток професіоналізму вчителів, є обмеження у професійній соціалізації та саморозвитку, обумовлені відсутністю доступу до важливих інформаційних ресурсів, офіційної підтримки, а також труднощами з самоорганізацією та ефективним управлінням часом. На це звернено увагу і в Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018 р.): «недостатня ресурсна підтримка професійної діяльності педагогічних працівників, практично повна відсутність експериментально-лабораторної бази та обладнання, включаючи обладнання для робототехніки та 3D друку, недостатнє оснащення новітнім прикладним програмним забезпеченням (цифровими комплексами), сучасною комп'ютерною та мультимедійною технікою як для підготовки вчителів природничих та технічних спеціальностей, педагогів професійного навчання, так і для їх професійної діяльності» [477].

Професійний розвиток вчителів значною мірою залежить від їх здатності досягати актуальної та корисної інформації, яка може включати наукові дослідження, методичні матеріали, інноваційні педагогічні практики та зміни в освітніх стандартах. Часто вчителі знаходяться у ситуації, коли доступ до таких ресурсів обмежений через відсутність інституціональної підтримки або необхідних технологій. Зазначене може призводити до ізоляції від професійних спільнот та складнощів у впровадженні сучасних освітніх методик. Офіційна підтримка від освітніх установ та урядових органів є критично важливою для успішної професійної соціалізації вчителів. Без забезпечення належного фінансування, тренінгів та доступу до професійних консультацій вчителі можуть відчувати себе позбавленими ресурсів, необхідних для саморозвитку та участі в професійних спільнотах. Недолік такої підтримки не лише обмежує їх можливості для професійного зростання, але й знижує мотивацію до впровадження нових підходів у викладанні. Управління часом та ефективна самоорганізація є вирішальними вміннями для вчителя, оскільки вони впливають на здатність балансувати навчальними обов'язками, професійним розвитком та особистим життям. Багато вчителів стикаються з викликами в управлінні своїм часом через високу навантаженість, адміністративні обов'язки та потребу відвідувати професійні курси. Неефективне управління часом може призвести до перевантаження та стресу, що негативно впливає на професійну ефективність та особисте благополуччя.

Фізичні та здоров'язберігаючі виклики, з якими стикаються вчителі, відіграють критичну роль у їхній здатності ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Фізичне перевтомлення, стрес та інші проблеми зі здоров'ям можуть значно погіршити професійну продуктивність вчителів, що, у свою чергу, впливає на якість освітнього процесу.

Однією з найпоширеніших проблем серед вчителів є фізичне перевтомлення, яке часто є результатом високих вимог до їх професійної діяльності. Довгі години роботи, постійна необхідність підтримувати

високий рівень енергії та уваги під час уроків, позакласна робота та адміністративні обов'язки вимагають значних зусиль, – можуть призвести до зниження фізичної витривалості та загального стану здоров'я, що неминуче впливає на ефективність педагогічної роботи.

Стрес та емоційне вигорання також є значними проблемами в педагогічній спільноті. Високий рівень стресу, що виникає через великий обсяг роботи, взаємодію зі складними учнями, вимоги до досягнення освітніх стандартів та бюрократичні труднощі, може серйозно підривати психологічне благополуччя вчителів. Довготривалий стрес може мати наслідки не тільки для ментального, але й для фізичного здоров'я, спричиняючи головні болі, високий кров'яний тиск та інші здоров'язберігаючі проблеми. Здоров'я вчителів часто поступається потребам навчального процесу. Вимога бути завжди «на ногах», виконувати різноманітні завдання, часто без достатньої підтримки, веде до зниження їх загального фізичного стану та добробуту.

Нехтування фізичним здоров'ям може включати нерегулярне харчування, недостатній відпочинок, відсутність регулярних фізичних вправ, що усе разом спричиняє збільшення ризику розвитку хронічних захворювань.

Відтак сучасні освітні реформи мають подвійний вплив на вчителів.

З одного боку, вони сприяють оновленню освітньої системи та впровадженню новітніх педагогічних практик, з іншого – створюють численні виклики, які можуть перешкоджати професійному та особистісному розвитку педагогів. Рішення цих проблем потребує збалансованого підходу, включаючи забезпечення адекватних ресурсів для вчителів, підтримку в їхньому прагненні до самовдосконалення, та створення умов, що допомагають уникнути професійного вигорання. Тому, забезпечення ефективного навчання у школах вимагає від освітніх інституцій та відповідальних органів освітньої політики зосередження уваги на оновленні педагогічних практик, посиленні підтримки вчителів та забезпеченні фінансування необхідних ініціатив. Враховуючи ці виклики, важливо, щоб

освітні інституції та політики звернули особливу увагу на забезпечення доступу до ресурсів, підтримки та інструментів для поліпшення самоорганізації. Окреслені заходи можуть включати забезпечення доступу до актуальних освітніх ресурсів, створення механізмів для професійної підтримки та навчання вчителів навичкам ефективного управління часом. Можливі кроки включають впровадження програм психологічної підтримки, організацію здорових режимів харчування та відпочинку, забезпечення можливостей для регулярних фізичних вправ і сприяння культурі турботи про здоров'я в шкільному середовищі. Такі заходи допоможуть підвищити професійну продуктивність вчителів і забезпечити вищу якість освіти для учнів. Тільки так можна досягти поступової трансформації освітньої системи відповідно до вимог сучасності.

Усі зазначені чинники визначають необхідність як переосмислення механізмів підтримки професійного розвитку вчителя, так і розроблення гнучких, індивідуалізованих моделей CPD, адаптованих до умов українського суспільства в період його трансформації. З метою емпіричної верифікації окреслених тенденцій було проведено опитування українських педагогів щодо їхнього бачення ключових проблем і викликів професійного розвитку, результати якого подано нижче.

З метою виявлення актуальних чинників, що впливають на розвиток педагогічного професіоналізму вчителів в умовах трансформації освіти та впровадження концепції Освіти 5.0, було розроблено анкету, спрямовану на діагностику об'єктивних і суб'єктивних бар'єрів професійного зростання педагогічних працівників. Анкета (Додаток К.3) мала на меті зібрати думки вчителів щодо типових складностей, які виникають у процесі реалізації ними професійної діяльності, самоосвіти та участі в програмах безперервного розвитку. Анкету розроблено на основі узагальнення науково-педагогічних джерел, результатів аналізу чинної нормативної бази, а також схематичної моделі проблем і викликів професіоналізації вчителя (Додаток К.2), сформованої у межах цього дослідження. Структура анкети враховує чотири

основні блоки, кожен із яких репрезентує певну групу чинників, що ускладнюють розвиток професійної компетентності педагогів:

- *педагогічна інерція* – як наслідок відтворення застарілих підходів до викладання, низької динаміки методичних змін, обмеженого доступу до інновацій;
- *вплив освітніх реформ* – через навантаження, спричинене адміністративними завданнями, реформуванням змісту та стандартів освіти;
- *соціалізаційні та інформаційні бар'єри* – зокрема, недостатній рівень інституційної підтримки, доступу до ресурсів і спільнот професійного розвитку;
- *фізичні та здоров'язбережувальні виклики* – що проявляються у перевтомі, емоційному вигоранні та погіршенні добробуту та загального самопочуття.

Анкета адресована всім педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти, незалежно від спеціалізації, віку, кваліфікаційного рівня чи досвіду. Її результати дозволяють виявити типові тенденції, а також сформувати підґрунтя для розробки управлінських, освітньо-методичних та психологічно підтримувальних стратегій розвитку педагогічного професіоналізму в умовах нових соціальних реалій. Відповіді на питання запропонованої анкети наведено в Додатку К.4.

Отримані та узагальнені дані дозволяють сформулювати комплексне уявлення про характерні труднощі, з якими стикаються вчителі у процесі професійного зростання. Аналіз відповідей виявив амбівалентну ситуацію: з одного боку, спостерігається висока загальна чутливість педагогів до ключових викликів Освіти 5.0, з іншого – наявні ознаки стійкої професійної інерції та структурних бар'єрів, що перешкоджають ефективній реалізації безперервного професійного розвитку. Спостерігається дисонанс між запитом на професійний розвиток і обмеженнями ресурсного, управлінського та фізіологічного характеру, які не дозволяють ефективно реалізувати потенціал педагога. Ситуація ускладнюється тим, що оновлення професійної

ролі вчителя відбувається на тлі непередбачуваних соціальних змін, реформ, а також воєнних подій, які суттєво впливають на загальний стан освітньої системи.

Відтак, розвиток педагогічного професіоналізму потребує не лише індивідуального зусилля з боку самого вчителя, а й системної підтримки з боку освітньої політики, управлінських структур та науково-методичних центрів. Важливо також враховувати, що низка виявлених бар'єрів не є винятково наслідком дій педагогів, а є результатом структурної недостатності механізмів підтримки, розбалансованості реформ і невизначеності стратегій у сфері CPD.

Попередній аналіз розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні на кінець першої чверті XXI століття на тлі світових освітніх концепцій окреслює ключові проблеми та досягнення, які визначають якість освіти й підготовки вчителів до професійної діяльності та подальшого розвитку. Розгляд визначених напрямів вимагає глибокого аналізу та розробки стратегій подолання викликів, що стоять перед сучасною педагогічною спільнотою у контексті сучасних освітніх реформ.

5.2. Рольові трансформації вчителя у добу глобалізації, цифровізації та Освіти 5.0

Розвиток інформаційної економіки, яка стає визначальною характеристикою постіндустріального суспільства, зумовлює переосмислення ролі освіти як стратегічного ресурсу інтелектуального й соціально-економічного прогресу. Як слушно підкреслюють А. Павловська, М. Панков і Л. Паскаль, сучасна економіка орієнтується на масову інтелектуалізацію виробничих процесів, активне залучення знаннєвого й інформаційного капіталу, що підвищує роль творчості та знань у всіх сферах життя [428, с. 542]. Поділяючи цю точку зору, вважаємо, що такі зміни об'єктивно трансформують і роль освіти, і роль учителя, який не може залишатися лише носієм інформації. У сучасних умовах вчитель стає

активним агентом змін, фасилітатором і наставником, здатним підтримувати розвиток критичного мислення, міждисциплінарної взаємодії та адаптивності здобувачів освіти до викликів інформаційної економіки.

Трансформація освітніх систем у контексті глобальних змін відбувається через поступовий перехід від моделі Освіти 2.0, заснованої переважно на репродуктивному засвоєнні знань, до концепції Освіти 4.0, яка орієнтується на розвиток креативності, критичного мислення, цифрової компетентності та здатності до інноваційної діяльності. Цей перехід є складовою ширшого процесу, що в перспективі веде до формування нової парадигми Освіти 5.0 – освіти, яка поєднує технологічні інновації з гуманістичними цінностями та соціальною відповідальністю.

Означений процес зумовлює зростання вимог до професійної гнучкості та готовності педагогів діяти в умовах безперервних технологічних змін. Вимоги до професійного зростання вчителя деталізуються і в дослідженні В. Гладуша (V. Hladush) та Б. Ступака (B. Stupák), які визначають низку ключових особистісних якостей і професійних компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності: високий рівень академічних знань; розвинене критичне мислення; креативність і здатність до інноваційної діяльності; комунікабельність і вміння працювати в команді; емоційну стабільність і стійкість до стресів; саморефлексію й здатність до постійного саморозвитку [883, с.19].

Комплексне вивчення теоретичних засад розвитку педагогічного професіоналізму дозволило виявити низку сутнісних суперечностей, які актуалізують потребу в емпіричному дослідженні цієї проблематики. Насамперед йдеться про суперечність між стратегічним спрямуванням освітньої політики України на інтеграцію до європейського освітнього простору, імплементацію принципів Відкритої науки (Open Science), цифрової трансформації та реальним рівнем готовності педагогічних працівників ефективно діяти в умовах складних політико-економічних та соціокультурних реалій.

Простежуємо також суперечність між високими суспільними очікуваннями щодо компетентнісного профілю сучасного вчителя, його здатності забезпечувати якісну освіту, виховувати громадянські та ціннісні орієнтири, та обмеженнями, що зумовлені традиційною системою фахової підготовки й підвищення кваліфікації, яка не завжди встигає адаптуватися до темпів суспільних змін.

Окремо варто виокремити суперечність між інтенціями реформ у сфері організації та змісту професійного розвитку вчителя, які проголошують нові орієнтири і стандарти, та реальними умовами їх впровадження, що супроводжуються непередбачуваними ризиками, ресурсними обмеженнями й системними викликами.

На нашу думку, визначені суперечності не лише демонструють складність і багатогранність проблеми розвитку педагогічного професіоналізму в Україні, але й окреслюють об'єктивну необхідність її подальшого емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення реального стану, бар'єрів і ресурсів професійної ідентифікації та трансформації вчительської ролі.

Аналізуючи сучасний стан і потенційні траєкторії розвитку ринку освітніх послуг, у контексті якого педагоги виступають ключовими агентами змін, ми, спираючись на міркування провідних вітчизняних та зарубіжних науковців, наголошуємо на необхідності переосмислення та збагачення професійних ролей учителя в українських реаліях. Зміна освітніх пріоритетів, соціальних очікувань і технологічних умов об'єктивно зумовлює трансформацію змісту педагогічного професіоналізму, що вже не може обмежуватися традиційними уявленнями про роль учителя.

Розвиток педагогічного професіоналізму сьогодні нерозривно пов'язаний із розширенням «рольового репертуару» вчителя, що сприяє його професійному самовизначенню, гнучкості, здатності діяти в умовах постійних змін та зростання складності освітнього середовища. Особливого значення, на нашу думку, набуває не лише розширення кола функціональних

обов'язків, а й активне освоєння нових професійних ролей: фасилітатора, наставника, освітнього лідера, консультанта, ментора. Саме їх поєднання формує нову якість педагогічної діяльності, де вчитель перестає бути виключно транслятором знань і стає партнером у розвитку особистості учня. У сучасних освітніх системах професійні ролі вчителя зазнають суттєвих змін. Вони відображають зростаючі вимоги до якості освіти та необхідність індивідуального підходу до кожного учня. Вчителі дедалі частіше виступають як асистенти, фасилітатори, ментори, тьютори та коучі, що, наше переконання, є не лише викликом, а й можливістю для професійного зростання й самореалізації.

Відповідно до проведеного у Розділі 4 ретроспективного аналізу розвитку педагогічного професіоналізму в Україні у межах досліджуваного періоду (перша чверть XXI ст.) та опрацювання значної кількості джерельного матеріалу, можемо констатувати значне збагачення рольового репертуару українського вчителя впродовж 1990 – 1925 рр. (Додаток К.5).

З огляду на виявлену в процесі дослідження динаміку збагачення професійних ролей учителя, вважаємо доцільним розглянути їх докладніше крізь призму періодизації, ключових ознак, змістових акцентів, функціональних особливостей, типових дій та інших релевантних характеристик.

Учитель-транслятор знань.

Найдавніші згадки про вчителя як «носія» або «транслятора» знань сягають доби класичної дидактики XIX ст., заснованої на авторитарній педагогіці та методах фронтального навчання. Проте в сучасному педагогічному дискурсі цей термін остаточно закріпився у 1990-х роках. У вітчизняній літературі його системно запровадили автори посібника «Педагогічна майстерність», де серед «рольових функцій» учителя прямо названо «транслятор знань» [766]. У міжнародному просторі аналог вкорінився через метафору *sage on the stage* («мудрець на сцені») А. Кінг (1993) [902].

У цій ролі вчитель постає єдиним, авторитетним джерелом канонічного змісту, а педагогічна взаємодія має переважно односторонній характер – від учителя до учня (монолог – репродукція). Освітній успіх у цій моделі визначається як точне відтворення отриманої інформації. Основними функціями вчителя є: селекція та структурація навчального матеріалу, вербальна презентація, контроль засвоєння знань і підтримка дисципліни в класі. Дана концепція відображає інформаційно-трансляційну (репродуктивну) або поведінкову парадигму навчання, яка передбачає передавання стандартизованого змісту та формування у здобувачів репродуктивних умінь.

У подальшому зазначена модель зазнала критики з боку представників конструктивістських та гуманістичних підходів, що призвело до еволюції ролі вчителя – від «транслятора знань» до таких варіантів, як «інструктор компетенцій», «рефлексивний практик», «фасилітатор» тощо, де акцент зміщено на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, активне залучення учнів та спільне конструювання знань. (Унаочнення змін у змісті та функціях учителя як транслятора знань на етапах розвитку освіти подано у Додатку К.6).

Учитель-«інструктор компетенцій».

Уперше у вітчизняний педагогічний дискурс поняття вчителя як «інструктора компетенцій» увійшло на зламі 1990-х–2000-х рр., коли компетентнісний підхід офіційно задекларували в документах Болонського процесу та Національної доктрини розвитку освіти (2002). Українські дослідники акцентували, що нова роль «переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з трансляції знань на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, включно з уміннями, установками та досвідом діяльності» [541].

Сутність ролі полягає у програмному конструюванні й «дозованому інструктуванні» учнів під час опанування ключових та предметних компетентностей. Учитель організує активні методи, моделює життєві ситуації, забезпечує формувальне оцінювання та надає індивідуальний

фідбек, – «розробляє завдання так, щоб кожен учень демонстрував зростання в конкретній компетенції» [1003]. Відповідна освітня парадигма – компетентнісно-діяльнісна. За цією логікою учитель виступає інструктором-координатором: він ще зберігає функцію планування, пояснення та демонстрації, але водночас фасилітує самостійну і групову роботу, керує траєкторіями засвоєння компетенцій і проводить «крапковий» коучинг [1019].

У термінах еволюції професійних ролей «інструктор компетенцій» є перехідною стадією між знаннєво-трансляційною моделлю та фасилітативно-менторською. Саме вона закріпила стратегії модульно-кредитного структурування курсів, портфоліо-оцінювання та «майстер-класи» як базові формати CPD, готуючи підґрунтя для подальшого переходу до ролей рефлексивного практика й фасилітатора змін. (Для систематизації основних характеристик ролі вчителя як «інструктора компетенцій» у Додатку К.7 подаємо узагальнювальну таблицю).

Учитель - «наставник-методист».

Термін «учитель-методист» як нормативно закріплена роль з'явився в українському правовому полі після прийняття *Типового положення про атестацію педагогічних працівників* (наказ МОН № 310 від 20.08.1993). У документі визначено, що звання присвоюють педагогам «які мають кваліфікаційну категорію «спеціаліст вищої категорії» та запроваджують ефективні форми і методи роботи, узагальнюють передовий педагогічний досвід» [486]. У науково-методичній літературі поняття активізувалося наприкінці 1990-х – початку 2000-х, коли вводилися інституційні механізми наставництва для підтримки молодих учителів.

«Учитель-методист» (або «учитель-наставник») – це досвідчений педагог, який: узагальнює та апробує власні методичні розробки; проводить експертно-консультаційну та тренерську роботу з колегами; організовує взаємовідвідування уроків, уроки-дуети, методичні портфоліо; координує розроблення авторських навчальних програм і локальних стандартів. «Рівень

професіоналізму педагога-наставника дає йому можливість виконувати роль експерта у вирішенні питань організації освітнього процесу» [388].

Роль корелює з парадигмою професійної співпраці та рефлексивного практицизму. На відміну від «інструктора компетенцій», учитель-методист не лише формує навички, а й ініціює колегіальне осмислення педагогічних інновацій, працює як модератор спільного знання в межах *community of practice*.

«Наставник-методист» є проміжною ланкою між раннім «інструктором компетенцій» і пізнішим «фасилітатором змін». Саме ця роль у 1996–1999 рр. закріпила методичний коучинг, авторські програми та портфоліо як провідні формати CPD, підготувавши ґрунт для сучасних фасилітативних і лідерських моделей учительства. (Для систематизації основних характеристик ролі вчителя-наставника (методиста) у Додатку К.8 пропонуємо узагальнювальну таблицю).

Вчитель - рефлексивний практик.

Концепт *reflective practitioner* увів Д. Шон (D. Schön) у праці «Рефлексивний практик: як фахівці осмислюють свої дії» (The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, 1983). Учитель, на його думку, «переосмислює власні дії *в самій дії* (reflection-in-action), перетворюючи нестандартні ситуації на джерело професійного знання» [980, с.50]. В українському педагогічному дискурсі термін закріпився наприкінці 1990-х – на початку 2000-х; зокрема, Г. Квятковська (1997) наголосила на непридатності «технічної раціональності» для опису роботи вчителя й обґрунтувала потребу «рефлексивної практики» [218].

Учитель-рефлексивний практик: цілеспрямовано здійснює *reflection-in-action* – *рефлексію в дії* (усвідомлення, аналіз і переосмислення власних дій безпосередньо під час їх виконання, «тут і зараз») чи *reflection-on-action* – *рефлексія над дією* (аналіз та оцінювання дій після їх завершення з метою узагальнення досвіду та вдосконалення майбутньої практики), фіксуючи педагогічні інсайти у журналах [1013]; моделює навчальні ситуації як

проблемні зони («problematical zones»), у яких знання створюються спільно з учнями; застосовує методи само- та взаємооцінювання, lesson study, action research; перетворює досвід у власні «правила дії» (knowledge-in-action), якими ділиться в PLC-спільнотах [656].

Поняття відповідає конструктивістсько-аксіологічній парадигмі, де знання конструюються у взаємодії, а педагог виконує роль фасилітатора самонавчання. Ціннісним ядром виступають критичне мислення, автономія та рефлексія. У хронології професійних ролей учителя України (2005–2008 рр.) «рефлексивний практик» є перехідною ланкою від «інструктора компетенцій» до «фасилітатора змін». Саме ця роль легалізувала: портфоліо як інструмент CPD; модульно-кредитні курси з обов'язковим рефлексивним компонентом; мікрогранти що стали прототипом сучасних EdTech-проектів. Концепт «рефлексивного практика» трансформував педагогічну позицію від відтворення готового знання до його критичного переосмислення у дії, забезпечило заснування культур рефлексії у НУШ і підготовку підґрунтя для подальших ролей учителя-фасилітатора та діджитал-лідера. З метою систематизації ключових характеристик ролі вчителя-рефлексивного практика у Додатку К.9 подано узагальнювальну таблицю, яка відображає сутність цієї ролі, її змістові акценти, функціональні особливості та місце в еволюції професійної ідентичності вчителя.

Вчитель - фасилітатор змін (фасилітатор змішаного навчання).

У світовому педагогічному дискурсі роль учителя-«change facilitator» базується на ідеї вчитель як агент змін («teacher as change agent»), сформульованій М. Фулланом ще на початку 1990-х рр. Фуллан наголошував, що «найпотужнішими агентами освітніх змін є самі вчителі» [868]. У вітчизняному просторі термін *фасилітатор змін* набув ужитку після впровадження Концепції Нової української школи (2016), де педагог описується як «компетентний лідер освітніх перетворень». Публікації освітніх платформ («На Урок», 2020 – 2023) закріпили практичне тлумачення цієї ролі для шкільного середовища.

Учитель-фасилітатор змін – це педагог, який: ініціює та супроводжує шкільні інновації, будуючи колективне бачення; організовує колективний аналіз проблем і прийняття рішень через фасилітаційні методики (World Café, Design Thinking, PLC-сесії); розгортає цикли *inquiry–action–reflection*, координуючи пілотні проєкти, мікродослідження та поширення найкращих практик; забезпечує психолого-педагогічну підтримку учнів і колег у періоди реформ. «Фасилітатор ... не оцінює кінцеву правильність рішення; його завдання – забезпечити безпечний простір, де народжуються інновації» [689].

Роль корелює з *трансформаційно-партнерською* (transformative) парадигмою, у якій школа розглядається як адаптивна організація, а вчитель – як лідер змін, що поєднує педагогіку співпраці, конструктивізм і принцип організація, що навчається (*learning organisation*) (П. Сенге/P. Senge [981]).

У вітчизняній періодизації 2009–2013 рр. учитель уперше набув функцій «фасилітатора змін», коли компетентнісні Держстандарти вимагали шкільних проєктних команд для впровадження інновацій. Друга хвиля (2017–2019) – період підготовки вчителів НУШ, де ця роль поєдналася з фасилітацією змішаного навчання та менторингом колег. З метою систематизації характеристик ролі вчителя як фасилітатора змін та фасилітатора змішаного навчання подано таблицю у Додатку К.10.

Вчитель - методист-коуч.

Узагальнюючи сучасний науково-педагогічний дискурс, можемо зазначити, що «методист-коуч» уживається для позначення вчителя, котрий поєднує традиційні функції методиста-фахівця з методики предмета та курикулум-дизайну з технологіями педагогічного коучингу, спрямованими на розкриття професійного й особистісного потенціалу колег і учнів. Термін увійшов до української літератури й практики після старту пілоту «Нова українська школа» (2015-2016 рр.), коли МОН та EdCamp-спільнота запропонували модель внутрішньошкільного наставництва, де акцент

зроблено не на інструктажі, а на партнерському супроводі професійного зростання [844].

Динаміка змін в освіті вимагає від сучасного вчителя виконання багатогранної ролі, що поєднує методичний, коучинговий складники та інфраструктурне посередництво. Методичний компонент передбачає володіння глибокою предметною та дидактичною експертизою, здатність розробляти авторські освітні програми, проводити майстер-класи, фасилітувати кураторські сесії PLC (Professional Learning Communities) та надавати доказову методичну підтримку колегам. У межах цієї ролі вчитель не лише транслює знання, а й активно формує освітній простір через впровадження інноваційних підходів і поширення ефективних практик. Коучинговий компонент пов'язаний із застосуванням запитальних технік, рефлексивних бесід, методик цілепокладання та самооцінювання.

Такий підхід допомагає педагогам самостійно знаходити рішення, підвищувати рівень професійної агентності та брати відповідальність за власний безперервний професійний розвиток (CPD). Інфраструктурне посередництво визначає учителя як посередника між індивідуальною траєкторією професійного розвитку й освітніми ресурсами [714]. Виконуючи цю роль, педагог слугує «точкою входу» до зовнішніх можливостей: онлайн-платформ (зокрема EdWay), державних і недержавних провайдерів, грантових програм, сертифікаційних можливостей тощо, допомагаючи колегам орієнтуватися у складному полі CPD. У своїй сукупності ці складники формують сучасну модель учителя як агента змін, здатного не лише адаптуватися до динаміки освітніх трансформацій, а й активно впливати на їхній зміст і спрямованість.

Загалом роль «методиста-коуча» формувалася в руслі конструктивістсько-компетентнісної парадигми, що змінила індустріально-контентну: знання вже не передається, а конструюється; учитель переходить від «носія інформації» до фасилітатора самонавчання й професійного

партнерства. Саме тому коучингові підходи інтегруються з принципами андрагогіки та STEM-дизайну [401].

Важливо відзначити, що трансформація професійної ролі вчителя, зокрема збагачення її коучинговим компонентом, має певну хронологію становлення в українському освітньому дискурсі. Еволюція підходів до професійного розвитку педагогів демонструє поступовий перехід від класичних моделей наставництва до моделей, що наголошують на самостійності та персоналізованих траєкторіях професійного зростання. У Додатку К.11. представлено ключові етапи формування цього дискурсу, які не лише відображають нормативно-правові зрушення, а й показують зміни у змістовних акцентах професійного розвитку вчителів.

Додамо, «методист-коуч» уособлює перехід українського вчительства від ролі «інструктора компетенцій» до професійного провідника змін, що: спирається на глибинну предметну та методичну експертизу; володіє коучинговими інструментами, які активізують самонавчання та рефлексію; діє в парадигмі партнерства й академічної свободи, підтримуючи колег у проектуванні індивідуальних маршрутів CPD. Відтак, ця роль є функціональним ядром інституційної реформи CPD 2014-2025 рр., забезпечуючи зв'язок між стратегічними новаціями політики освіти та реальними практиками педагогічних спільнот.

Вчитель - лідер цифрової трансформації, менеджер резилієнсу.

Ідея вчителя як рушія цифрових перетворень остаточно сформувалася після світової пандемії COVID-19 (2020) та повномасштабної війни РФ проти України (2022), коли безперервність і безпека освіти стали критично залежними від інфраструктури EdTech і управління ризиками. В українському дискурсі роль уперше акцентовано в проекті Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН, 2020), де серед ключових функцій упроваджено «інформаційно-цифрову компетентність» рівня B2+ і вимогу «організовувати безпечне цифрове середовище навчання» [516]. У міжнародному середовищі аналогічну

позицію кодифікують ISTE Standards for Education Leaders (ред. 2024), які визначають керівника-педагога як «empowering leader, що створює культуру інноваційного використання технологій» (§ 3.3) [889]. Ключові компоненти цієї нової професійної ролі вчителя та характерні дії, що їх наповнюють конкретним змістом, подано у Додатку К.12.

Роль вчителя – лідера цифрової трансформації, менеджера резилієнсу – інтегрована в постцифрову (post-digital) та резилієнтнісну парадигму, де школа розглядається як адаптивна екосистема, що поєднує: конективізм (мережеве конструювання знань); *digital humanism* (цінність гідності й безпеки людини у віртуальному середовищі); *crisis-sensitive planning* (UNESCO, 2021-2024).

Порівняно з попередніми фазами учитель-лідер цифрової трансформації виконує не лише методичну, а й стратегічно-управлінську функцію, як місток між освітньою політикою, технологічними новаціями та стійкістю шкільної громади. OECD підкреслює, що навіть у 2018 р. лише 43% педагогів вважали свою підготовку достатньою для цифрового викладання [979, с.8]; отже, формування цієї ролі є відповіддю на виявлений дефіцит компетентностей і нові ризики воєнного часу.

Учитель - кризовий менеджер

Концепт учителя як кризового менеджера почав фіксуватися у міжнародних аналітичних звітах після виникнення надзвичайних ситуацій у навчанні під час пандемії COVID-19 (2020 р.) і набув особливої ваги в українському дискурсі від 24 лютого 2022 р., коли освітня система перейшла в режим «освіта в умовах надзвичайних ситуацій» («education in emergencies») [868; 886; 998]. Прямо на цю роль указує модуль «Кризочутлива політика та планування у сфері вчительства» (Crisis-Sensitive Teacher Policy and Planning, Teacher Task Force/INEE, 2022), де підкреслено, що «Вчителі є кризовими менеджерами першої лінії, які гарантують безперервність навчання, безпеку та психосоціальне відновлення» [814].

Учитель як кризовий менеджер виконує три ключові функції: забезпечує безперервність освітнього процесу, гарантує безпеку та психосоціальну підтримку здобувачів освіти, а також здійснює функції кризового лідерства [860]. У Додатку К.13 узагальнено основні функції сучасного вчителя як кризового менеджера та конкретизовано зміст його дій.

Модель ґрунтується на кризо-чутливій та резильєнтній парадигмі (*crisis-sensitive & resilience-based education*), у якій школа мислиться як адаптивна екосистема. Теоретичні джерела [886; 998; **1017**] наголошують, що освіта в надзвичайних ситуаціях водночас зберігає право на навчання і є інструментом відновлення спільноти.

Учитель - гібридний фасилітатор.

У світовому дискурсі після пандемії COVID-19 (2020 р.) закріпився термін «hybrid / synchronous hybrid learning», у межах якого педагог одночасно працює з учнями в аудиторії та онлайн-учасниками [859; 919]. Український дискурс почав використовувати словосполучення «гібридна фасилітація» у 2022–2023 рр. у матеріалах IAF Ukraine та EdCamp-спільноти, наголошуючи, що «гібридна фасилітація ... потребує додаткового досвіду та інструментів» (Facebook-сторінка IAF Ukraine, 10.02.2024) [884]. У шкільному сегменті назва «учитель-гібридний фасилітатор» зафіксована в методичних рекомендаціях EdWay-2.0 (2023) як роль педагога, «що модерує змішану аудиторію й синхронізує цифрові та очні формати» [§2.3] [936]. Еволюцію формування та інституалізації ролі гібридного фасилітатора в українській освіті подано в узагальненому вигляді у Додатку К.14, що відображає ключові етапи, події та змістові акценти цього процесу.

Означені зміни мають важливі освітньо-методичні наслідки. Відбувається перехід від моделі «паралельного дублювання» контенту для офлайн- і онлайн-учасників до координації мультимедійних взаємодій. З'являються нові тренерські моделі, які поєднують ролі коуча з освітнього аудиту та е-модератора, фокус CPD зміщується в бік проєктування навчального процесу для гібридних середовищ (*instructional design for hybrid*

spaces) та використання навчальної аналітики. Відповідно змінюється і підхід до оцінювання: пріоритет надається свідченням залученості учнів (показники активної участі - evidence of engagement) замість виключної орієнтації на результати тестів. Узагальнення ключових сфер діяльності гібридного фасилітатора, характерних дій та типових інструментів наведено у Додатку К.15

Гібридне навчання зумовлює трансформацію професійної ролі педагога від традиційного транслятора знань до фасилітатора, який «оркеструє» одночасно фізичну й віртуальну взаємодію, забезпечуючи рівний доступ усіх учасників до навчальної діяльності. Така роль відповідає постцифровій конструктивістській парадигмі, де знання створюється через мережеву співпрацю, а кордони між аудиторним і дистанційним простором зникають. Ключовими принципами такої моделі є персоналізація освітнього досвіду, гнучкість, використання навчальної аналітики та орієнтація на залучення здобувачів освіти.

Учитель – «діджитал-лідер, менеджер стійкості».

У міжнародному педагогічному дискурсі [837; 857; 887; 998; **1014**] дедалі частіше використовуються образи «лідера цифрової освіти» (digital education leader) та «агента змін» (change agent), що беруть свій початок у документах Міжнародного товариства технологій в освіті (International Society for Technology in Education, ISTE). У редакції 2024 року Стандарт ISTE для лідерів освіти (ISTE Standards for Education Leaders) проголошує: «Лідери освіти ... надихають на формування культури інновацій, креативного розв'язання проблем і співпраці, що забезпечує час для пошуку та розробки нових ідей» (§3.3.) [889].

Після 2020 р. (пандемія COVID-19) та з 2022 р. (війна в Україні) у міжнародному дискурсі формується додатковий акцент на понятті стійкості (*resilience*): у документах UNESCO з освіти в умовах надзвичайних ситуацій підкреслюється, що освітні системи мають запобігати кризам, готуватися до них і реагувати на них, ставлячи вчителів у центр процесу відновлення. У

вітчизняному освітньому дискурсі ця роль отримала нормативне відображення в Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020), де на рівні «B2+» закріплено обов'язок «організовувати безпечне й інклюзивне цифрове середовище» (розд. II). Стратегічний вимір цього підходу підтверджено у звіті мережі Eurydice «Цифрова трансформація освіти як стратегічний шлях до стійкості та інновацій» (Digital transformation of education as a strategic path to resilience and innovation, 2025) [858]. Поняття відображає постцифрово-резилієнтну парадигму, що інтегрує ідеї мережевого навчання, цифрового гуманізму та кризочутливого планування. У такій логіці школа постає як адаптивна освітня система, а вчитель визначається стратегічним лідером, який поєднує управління технологічними інноваціями з підтримкою психосоціального добробуту освітньої спільноти.

Узагальнення ключових компетентнісних кластерів сучасної професійної ролі вчителя, пріоритетних дій педагога та типових інструментів представлено в Додатку К.16. Кластери відображають стратегічні напрями трансформації педагогічного професіоналізму в умовах цифровізації, кризових викликів та зростання ролі партнерств.

У сучасній українській періодизації професійних ролей учителя (2024–2025 рр.) ключове місце посідає роль діджитал-лідера, яка постає наступною фазою після поширення моделі «гібридного фасилітатора» (2023 р.), яка відображає зростаючу потребу в педагогах, здатних не лише інтегрувати цифрові інструменти у навчальний процес, а й очолювати інноваційні цифрові трансформації в освітньому середовищі.

Узагальнюючи представлений вище аналіз еволюції професійних ролей учителя – від транслятора знань до фасилітатора змін та діджитал-лідера – можна стверджувати, що розвиток педагогічної професії відображає глибокі трансформації в соціальному, економічному та технологічному середовищах. Кожна з розглянутих ролей фіксує певний етап зміни освітніх парадигм, що

зумовлено як запитами суспільства, так і новими можливостями, які відкриваються внаслідок технологічних інновацій.

Для візуалізації динаміки змін у професійних ролях вчителя та відповідних освітніх парадигмах у період 1991–2025 рр. представлено узагальнювальний рисунок (Додаток К.17), який відображає хронологію появи та трансформації ролей у контексті соціально-економічних і технологічних викликів.

У межах нашого історико-педагогічного дослідження ми розглядаємо розвиток педагогічного професіоналізму вчителя як процес, вписаний у соціально-технологічні зсуви – від індустріальної доби (Суспільство 1.0) до епохи Суспільства 5.0. Теоретичні джерела (розділ 2.3) демонструють, що кожен «промисловий поворот» супроводжувався не лише економічними змінами, а й концептуальним переосмисленням ролі вчителя відповідно до змін освітніх парадигм: від передавача стандартизованого знання до партнера й співтворця суспільної цінності у співпраці з учнями.

5.3. Рекомендації щодо сталого розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні

Представлене у попередніх розділах дослідження розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у межах визначеного хронологічного періоду дає підстави стверджувати те, що оновлення підходів до формування педагогічного професіоналізму має спиратися на інтеграцію міжнародних стандартів компетентностей, забезпечення сталого професійного розвитку вчителів у межах концепції безперервного навчання, розширення академічної мобільності як ключового механізму входження педагогів до глобального освітнього простору, в тому числі і за рахунок цифрових моделей навчання. Важливими залишаються й зміцнення професійних об'єднань вчителів, удосконалення системи сертифікації, розробка ефективних моделей оцінювання поточних результатів

педагогічного розвитку та персоналізація професійного зростання кожного педагога через побудову індивідуальної освітньої траєкторії.

З огляду на викладене, розглянемо визначені аспекти більш детальною

Щодо першого напрямку зазначимо, що інтеграція міжнародних стандартів компетентностей (системне мислення, прогностична, правова та стратегічна компетентності, здатність до колективної праці, критичне мислення, самосвідомість і вміння комплексно вирішувати проблеми [849, с.10]) у національні професійні стандарти вчителя має відбуватися із урахуванням особливостей локального культурного і соціального контекстів.

Закордонний досвід поступово впроваджується до вітчизняної системи освіти, утім поки що на рівні громадських об'єднань. Прикладом цього слугує Міжнародна Асоціація «Крок за кроком» (International Step by Step Association – ISSA), одним з завдань якої є розробка стандартів для сертифікації вчителів. За відкритою інформацією «стандарти необхідні не лише для того, щоб офіційно відзначити педагогів, котрі реалізують ідеї ISSA щодо якісної освіти, а й щоб забезпечити необхідну мотивацію професійного розвитку для вчителів, які ще не відповідають Стандартам, через надання їм структурованого механізму постійного фахового зростання» [204]. На думку представників цієї організації «стандарти – ефективний інструмент якості освітніх послуг для фахівців, які прагнуть удосконалити методи своєї діяльності, ставлять перед собою відповідні завдання фахового розвитку та розробляють плани досягнення високих професійних результатів», а отже сертифікація слугує задля «визнання високої якості професійної майстерності міжнародного рівня, відданості демократичним цінностям у системі освіти: забезпечення індивідуального розвитку кожної дитини, створення умов для розвитку особистості, формування умінь: робити вибір, критично мислити, відчувати себе частиною ширшої спільноти; активне залучення сімей та громади в освітній процес» [204].

Затверджені професійні стандарти «вчителя», ухвалені в Україні у 2018, 2020 та 2024 рр., доводять прагнення систематизувати вимоги до педагогічної діяльності на рівні державної політики. Водночас вартим уваги є аналіз відповідності зазначених національних документів ключовим положенням міжнародного бачення ролі сучасного педагога, який встановлюємо відповідно до «Міжнародного стандарту класифікації освіти: ISCED 2011 – Модифікована версія 2024» (International Standard Classification of Education, UNESCO, 2024). У Додатку К.18 представлено порівняльну характеристику обраних компетентностей відповідно до позицій ЮНЕСКО та положень професійних стандартів, затверджених в Україні.

Наведене порівняння свідчить про те, що міжнародна модель ЮНЕСКО ґрунтується на цілісному, міждисциплінарному підході до вчительської компетентності, акцентуючи соціальну роль, рефлексивність, прогностичність і кооперацію. Українські стандарти 2018 та 2020 рр. зосереджені на традиційних педагогічних функціях, хоча стандарт 2024 р. наближається до міжнародного рівня за структурою й функціональними блоками. Водночас, низка компетентностей (особливо стратегічних і ціннісно-рефлексивних) потребує подальшої імплементації та осмислення.

Розвиток професіоналізму вчителів має спиратися на системне управління змінами. Орієнтиром є концепція навчання впродовж життя, яка сприяє формуванню глобальних компетентностей. Вітчизняні дослідники акцентують на тому, що забезпечення якості освітніх програм і розвитку професіоналізму педагогічних кадрів потребує комплексних управлінських рішень, спрямованих на модернізацію змісту освіти, впровадження компетентнісного підходу та розвиток цифрових навичок.

Системне управління освітніми змінами визначається як ключовий чинник ефективної адаптації педагогів до міжнародних вимог і глобального ринку праці (А. Геревенко [104]). Врахування результатів порівняльного аналізу свідчить про необхідність подальшої імплементації стратегічних та ціннісно-рефлексивних компетентностей, тому забезпечення якості

професійного розвитку педагогічних кадрів дедалі тісніше пов'язується з модернізацією змісту освіти, впровадженням компетентнісного підходу та розвитком цифрових навичок. Особливої значущості набуває формування глобальних компетентностей, зокрема цифрової грамотності, міжкультурної комунікації, здатності працювати в полікультурному середовищі та критичного мислення.

Ефективний розвиток педагогічного професіоналізму в умовах європейського освітнього простору пов'язується зі створенням збалансованої системи формальної, неформальної та інформальної освіти, яка інтегрує індивідуальні освітні траєкторії професійного зростання і саморозвитку педагогів [199]. Згідно з оновленими стратегічними підходами ЮНЕСКО [966] пріоритетним напрямом стає формування стійких моделей освіти впродовж життя, орієнтованих на розвиток особистості, міжкультурний діалог і глобальну відповідальність. Аналогічно, Європейська комісія у своїй цифровій освітній ініціативі визначає індивідуалізоване, персоналізоване навчання, розвиток цифрової грамотності та безперервне оновлення компетентностей як ключові складові сучасної педагогічної підготовки [824].

Посилення управлінської підтримки процесів професійного розвитку вчителів є другим стратегічним пріоритетом. Воно має ґрунтуватися на концепції безперервного навчання (lifelong learning), яка, за позицією OECD (2023), дає змогу педагогам гнучко адаптуватися до трансформацій у глобальному освітньому середовищі, ефективно використовувати цифрові ресурси й реагувати на потреби покоління з кліповим мисленням (І. Книш [226]). З огляду на це, особливої ваги набувають управлінські рішення, спрямовані на: проєктування індивідуальних траєкторій професійного зростання; залучення педагогів до міжнародних освітніх платформ і професійних мереж; інтеграцію цифрових освітніх рішень для постійного оновлення компетентностей [824; 850].

Водночас, вважаємо, важливо звернути увагу не лише на довгострокові орієнтири, а й на цифрові інструменти, що вже сьогодні доступні для розвитку педагогічного професіоналізму [815; 846; 852; 868; 877; 929]. Адже саме зараз педагоги мають змогу інтегрувати сучасні освітні технології у свою професійну діяльність, здійснювати самонавчання, комунікувати у професійних спільнотах і залучатися до міжнародних освітніх проєктів. Такі інструменти, як EU School Education Gateway, eTwinning, European Schoolnet Academy, платформи Coursera, EdX, FutureLearn, а також сервіси цифрової аналітики (наприклад, Microsoft Education, Google for Education), створюють можливості для самостійного проєктування освітньої траєкторії, формування компетентностей XXI ст. та ефективного управління власним розвитком. Тому в системі управління освітою доцільно посилити не лише стратегічне планування, а й механізми підтримки впровадження вже доступних цифрових інструментів на рівні шкіл, громад та територіальних освітніх осередків.

Також дослідники підкреслюють роль цифрових технологій та дистанційного навчання у розвитку педагогічного професіоналізму: «інтеграція онлайн-ресурсів і цифрових платформ відкриває нові можливості для професійного розвитку вчителів, надаючи доступ до навчальних матеріалів, віртуальних спільнот і міжнародного досвіду» [798, с.8]. Одним із ключових аспектів такої адаптації є професійний розвиток вчителів, який у сучасних умовах все більше реалізується через онлайн-формати. Як зазначають Р. Біч (P. Beach), Е. Фаврет (E. Favret), А. Мінук (A. Minuk), «онлайн-навчання стає важливим інструментом підтримки вчителів у розширенні їхніх професійних можливостей, що особливо актуально в умовах зростання цифрової трансформації освіти» [790, с.4].

Науковці вбачають актуальність проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у зростанні вимог до якості освіти, необхідності оновлення методів викладання та змін у парадигмі вчителювання. У визначеному аспекті Л. Джоші (L. Joshi), Б. М. Лата (B. Ma. Latha)

підкреслюють, що якість викладання безпосередньо впливає на якість навчання, а отже й на успішність учнів: «найефективніше викладання те, що призводить до найефективнішого навчання» [890, с.13]. Тому традиційні форми підвищення кваліфікації потребують доповнення новими технологіями, адже «вчителі часто не мають можливості відвідувати довготривалі очні тренінги, тому онлайн-формати дають їм необхідну гнучкість для професійного розвитку» [790, с.5].

Таким чином, можна констатувати, що інноваційні формати професійного розвитку, зокрема онлайн-навчання, сприяють підвищенню професійної мобільності вчителів та розширенню їхніх можливостей в умовах динамічних змін у сфері освіти.

Враховуючи позиції міжнародних організацій (UNESCO, 2023; OECD, 2023; European Commission, 2024) та досвід зарубіжних колег важливо вже сьогодні забезпечити системну інтеграцію доступних цифрових платформ, які підтримують безперервне професійне зростання педагогів (Додаток К.19). Вони створюють простір для самоосвіти, взаємодії в європейському освітньому просторі та формування цифрової культури вчителя.

Цифрові платформи, представлені у Додатку К.19, демонструють високий потенціал у підтримці безперервного професійного розвитку педагогів. Їх функціональні можливості охоплюють не лише індивідуалізоване навчання та розвиток цифрової компетентності, а й стимулюють професійне самовдосконалення, співпрацю в межах міжнародних освітніх спільнот і залучення до європейських освітніх тенденцій. Упровадження таких інструментів у практику освітнього менеджменту дозволяє наблизити систему розвитку педагогічного професіоналізму вчителів педагогів до стратегічних орієнтирів глобального освітнього простору, визначених міжнародними організаціями [966; 997].

Додамо, стратегічне управління розвитком педагогічного професіоналізму має передбачати *посилення академічної мобільності педагогів* як інструменту їхньої інтеграції у глобальний освітній простір

(третій стратегічний пріоритет). Підтримка мобільності вчителів, їхньої участі в міжнародних освітніх проєктах, програмах академічного обміну та професійних мережах є одним із визначальних напрямів сучасної освітньої політики.

Академічна мобільність визнається важливим складником державної освітньої стратегії України, спрямованої на підвищення якості освіти та конкурентоздатності випускників на міжнародному ринку праці (А. Карапетян [215]). В умовах автономізації закладів освіти особливої ваги набуває стратегічне управління розвитком педагогічного професіоналізму на локальному рівні. Автономізація вимагає переходу від централізованих моделей адміністрування до моделей стратегічного керівництва, які передбачають розширення повноважень педагогічних колективів, підтримку їхніх ініціатив та формування культури відповідальності за результати професійної діяльності. Ефективні адміністративно-управлінські рішення мають бути зорієнтовані на створення умов для активної участі педагогів у транснаціональному обміні досвідом, залучення до європейських освітніх просторів та розширення їхніх професійно-комунікативних горизонтів, що у довгостроковій перспективі сприятиме підвищенню якості національної освіти та її міжнародної привабливості.

У глобальній доповіді ЮНЕСКО «Переосмислюючи наше спільне майбутнє: новий соціальний контракт для освіти» (Reimagining our futures together: a new social contract for education, UNESCO, 2021) [966] визначається потреба у переосмисленні ролі вчителя як агента змін, здатного забезпечити трансформацію освіти через формування нових педагогічних практик і колективного знання. Водночас актуальність проблематики педагогічного професіоналізму також знаходить відображення у вітчизняному науковому дискурсі, де наголошується на необхідності оновлення змісту та форм професійного розвитку вчителів як передумови інтеграції України у глобальний освітній простір.

У п'ятому розділі згаданої доповіді докладно розкривається трансформувальна роль учителів як основних агентів змін у сфері освіти (Додаток К.20), «за умови наявності у них достатнього суспільного визнання, професійної підготовки, підтримки, ресурсів, автономії та можливостей для постійного професійного розвитку» [966, с.88]. Тож саме від рівня професійної підготовки та підтримки вчителя значною мірою залежить ефективність освітніх змін (докладно про це у підрозділі 1.1.).

З огляду на поданий вище матеріал доповіді ЮНЕСКО, звертаємося до вітчизняного досвіду. Відповідно до чинних типових програм підвищення кваліфікації вчителів (Розділ 4.3. с. 379; Розділ 4.4. с. 398-399) можемо стверджувати, що ці програми, сповнені прагненням до розвитку, є відображенням еволюції від Освіти 4.0 до 5.0. Програми 2020–2021 років, такі як «Нова українська школа: відповідаємо на виклики» і «Розвиток цифрової компетентності», відображають перехід до вчителя до ролі «інструктора», з акцентом на цифровізацію та НУШ, що відповідає Освіті 4.0. Натомість такі програми, як-от «Плекання резилієнтності в закладі освіти» і «Основи пілотування БпЛА мультироторного типу із системою FPV» підкреслюють роль «ментора/фасилітатора» та «лідера», фокусуючись на психологічній підтримці, безпеці й інноваціях; водночас програма «Викладання українською як державною мовою» відображає участь у розвитку освітніх політик, що відповідає освіті 5.0. Загалом новітні програми готують педагогів до ролі лідерів, інноваторів і захисників, творячи майбутнє нації в умовах реформ і воєнних випробувань, що суголосно ключовим тезам доповіді ЮНЕСКО.

Задля більш ґрунтовного наближення сучасних учителів до моделі Освіти 5.0 та узгодження з вимогами міжнародної освітньої спільноти пропонуємо перелік тем, опанування яких сприятиме розвитку педагогічного професіоналізму (Додаток К.21). На нашу думку, пропоновані теми відповідають ролям учителя-агента змін в Освіті 5.0, розширюючи

інтеграцію технологій, сталості, глобальної співпраці та професійного розвитку, що ґрунтується на еволюції програм 2020–2025 років.

Наступною ключовою тенденцією розвитку педагогічного професіоналізму вважаємо *зміцнення професійних об'єднань вчителів*, що «дозволяє вчителям взаємодіяти, обмінюватися досвідом і спільно розробляти інноваційні педагогічні практики» [798, с.9]. Підкреслимо, глобальні підходи до розвитку педагогічного професіоналізму все частіше акцентують увагу на важливості наставницьких відносин у навчальному процесі. Навіть якщо термін «наставництво» не завжди вживається безпосередньо, в роботах багатьох авторів простежується концепція вчителя як супутника й провідника учня у процесі пізнання. Міжнародні дослідження (зокрема Д. Атібуні (Dennis Zami Atibuni), Д. Маніраго (Deborah Manyiraho) та А. Набітули (Agnes Nabitula) [781]) демонструють, що наставницька функція педагога сприяє не лише розвитку академічних знань, а й формуванню соціальних навичок, ціннісних орієнтирів і емоційної стійкості, що особливо важливо в умовах постійних соціальних і технологічних змін. Утім наставництво - це не лише підтримка та супровід учнівства, це і характер спілкування між колегами.

Міжнародний досвід такої роботи у різних країнах представлено у Розділі 3. Водночас варто наголосити, що в українській освітній традиції спільноти вчителів зазвичай функціонували у форматі методичних об'єднань різного рівня. На нашу думку, доцільно розглядати професійні спільноти ширше – як простір для горизонтальної взаємодії, підтримки й розвитку, що виходить за межі формальних структур. Таке розширене розуміння професійних спільнот сприятиме посиленню педагогічного професіоналізму, створенню умов для обміну інноваційним досвідом та активній інтеграції українських освітян у міжнародний простір.

У цьому контексті важливо врахувати й міжнародні підходи до оцінювання професійного розвитку. Поділяємо позицію науковців, які наголошують, що «оцінка професійного зростання має бути орієнтованою не

лише на формальні показники, а й на вплив навчання вчителів на результати учнів» [798, с.10]. Такий підхід варто інтегрувати в українську систему післядипломної педагогічної освіти, орієнтуючи її на якісні зміни у професійному зростанні педагогів і відображення цих змін у навчальних досягненнях школярів.

Перспективи розвитку педагогічного професіоналізму узагальнюють окреслені вище тенденції та відображають підходи, які знайшли широке висвітлення у працях зарубіжних і вітчизняних науковців, а також були проаналізовані у попередніх розділах дисертації. Сукупність цих складників унаочнено на Рисунку 5.1.



Рис. 5.1. Перспективи розвитку педагогічного професіоналізму.

Визначені на рисунку пріоритетні, на нашу думку, напрями розвитку педагогічного професіоналізму спрямовані на створення більш гнучкої та ефективної системи професійного навчання, яка відповідає сучасним викликам освіти. Напрями охоплюють ключові аспекти вдосконалення професійної діяльності педагогів – від налагодження співпраці між учителями до впровадження інноваційних технологій та оновлення системи оцінювання.

Наставництво і співпраця між педагогами відіграють важливу роль у формуванні професійного середовища, де домінують підтримка, обмін досвідом і розвиток колегіальної відповідальності. Паралельно зі зміцненням професійних спільнот це сприяє колективному вирішенню освітніх завдань та формуванню культури безперервного навчання. *Цифрові технології та дистанційне навчання* відкривають нові можливості для професійного розвитку педагогів. Застосування цифрових технологій і онлайн-платформ підвищує доступність, гнучкість та індивідуалізацію навчання, створюючи для вчителів можливість самостійно визначати темп, зміст і формат професійного розвитку. Індивідуалізоване професійне навчання ще більше підсилює цей підхід, орієнтуючись на особисті освітні потреби педагога та сприяючи його мотивації до саморозвитку. Така модель дає змогу враховувати рівень підготовки, досвід та інтереси педагогічного працівника, забезпечуючи високу релевантність освітнього процесу.

Не менш важливим складником є *дослідження ефективності різних форматів навчання*. Вивчення результативності очного, дистанційного та змішаного навчання дозволяє зібрати об'єктивні дані, на основі яких приймаються обґрунтовані рішення щодо вдосконалення програм підвищення кваліфікації. Така аналітична основа відкриває можливості для оновлення системи оцінювання професійного розвитку, яка повинна фокусуватись не лише на факті участі в навчальних заходах, а й на досягненні реальних, вимірюваних результатів професійного зростання.

Сучасне оцінювання потребує глибшого й змістовнішого підходу, що дає змогу виявляти якісні зміни у професійній діяльності педагога.

Серед ефективних інструментів оцінювання варто відзначити структуровані моделі оцінювання онлайн-навчання, що передбачають чіткі критерії аналізу змісту, активності учасників, ступеня засвоєння знань і практичного їх застосування. Також важливим є оцінювання довготривалого впливу професійного навчання, що фокусується на реальних змінах у професійній поведінці педагога, впливі на навчальні результати учнів та загальну якість освітнього процесу.

Запропонована система подальшого розвитку педагогічного професіоналізму, на нашу думку, є комплексною, багаторівневою і орієнтованою на довготривалу ефективність. Вона поєднує співпрацю, технології, індивідуалізацію та аналітичний підхід до навчання і дозволяє створити сучасне професійне середовище, здатне відповідати запитам сьогодення й забезпечувати високу якість освіти.

Варто також ще раз наголосити, що в багатьох країнах світу саме сертифікація педагогів розглядається як важливий механізм забезпечення якості освіти та стимулювання професійного зростання (Розділ 3). Зокрема, у США, Канаді, Індонезії, Великій Британії створено багаторівневі системи сертифікації, які не лише оцінюють фаховий рівень учителя, але й слугують інструментом кар'єрного зростання та постійного підвищення кваліфікації. При цьому важливо, що у міжнародних підходах сертифікація тісно пов'язана з наставництвом, коучингом, професійними спільнотами, а також із розвитком індивідуальних освітніх траєкторій педагогів. Водночас варто зазначити, що в Україні існує система атестації вчителів, на оновлення якої спрямовані зусилля МОН України.

Сертифікація педагогів у міжнародному вимірі є багатофункціональним механізмом, що забезпечує не лише оцінку професійного рівня, а й створює умови для підвищення якості освіти через систематичне професійне зростання вчителів. Підкреслимо, у міжнародному

контексті сертифікація є не лише механізмом підтвердження професійної компетентності, а й важливим інструментом підвищення якості освіти. Досвід США у цьому напрямі описують Р.-К. Бланк і Н. де лас Алас: «штати та шкільні округи відповідають за створення та впровадження програм професійного розвитку, деякі з яких фінансуються на федеральному рівні, і які мають відповідати основним потребам у підготовці вчителів» [798, с.1]. Отже сертифікація розглядається не лише як формальний етап у кар'єрі вчителя, а як частина комплексної системи підвищення кваліфікації. Дослідники також наголошують, що рівень підготовки та сертифікації вчителів безпосередньо впливає на якість навчання: «дослідження підтверджують, що рівень сертифікації та спеціалізованого навчання вчителів позитивно корелює з успішністю учнів» [798, с.4]. Окрім цього, у США сертифікація є необхідною умовою для роботи в державних школах. Автори підкреслюють: «успішне проходження сертифікаційних іспитів або відповідних програм підготовки є вимогою для отримання ліцензії на викладання» [798, с.5].

На сьогодні в Україні також триває процес сертифікації вчителів, розширюється кількість учасників, їхня предметна спеціалізація, є первинні результати, які потребують свого осмислення та узагальнення, задля удосконалення методології оцінювання, підвищення якості освітніх послуг, виявлення найкращих практик та їх подальшого впровадження в навчальний процес. Перспективи сертифікації педагогів в Україні обговорюються з різних аспектів [304], зокрема щодо її можливої ролі у заміні традиційної атестації та фінансуванні надбавок для сертифікованих учителів. Основні аспекти, які розглядаються, включають: удосконалення методів оцінювання, що стимулюють професійне зростання; забезпечення доступності сертифікації через технологічні рішення; активне залучення сертифікованих вчителів до підвищення кваліфікації колег; поступову заміну атестації сертифікацією; вирішення питання фінансової мотивації та можливості виплати надбавок усім сертифікованим педагогам. Разом із цим

обговорюється необхідність інтеграції сертифікації в усі рівні освітньої системи та роль керівників освітніх закладів у процесі оцінювання та розвитку професійних компетенцій учителів. Така інтеграція може сприяти більш органічному та саморегуючому підходу до розвитку педагогічного професіоналізму вчителя, де зовнішні процедури оцінювання можуть стати менш важливими. Вивчення матеріалів з цієї проблеми дозволяє констатувати, що сертифікація педагогів надає важливі переваги але наявна низка суттєвих недоліків [304], що узагальнено у Додатку К.22.

Сертифікація педагогів у міжнародному вимірі є багатофункціональним механізмом, що забезпечує не лише оцінку професійного рівня, а й створює умови для підвищення якості освіти через систематичне професійне зростання вчителів. Натомість вітчизняний досвід доводить, що сертифікація вимагає ретельного балансування між затратністю, ефективністю способів оцінювання та приватністю учасників навчального процесу.

Зарубіжними дослідниками (Р.К. Бланк (R. K. Blank), Н. де лас Алас (N. de las Alas) [798]) розглядаються перспективи розвитку педагогічного професіоналізму, які визначаються через необхідність впровадження ефективних стратегій професійного розвитку, удосконалення системи підготовки вчителів та посилення ролі інноваційних методів навчання. Зокрема науковці наголошують, що «освітні реформи мають бути спрямовані на створення умов для постійного професійного зростання педагогів, включаючи доступ до якісних програм підвищення кваліфікації, наставництва та співпраці» [798, с.6]. Важливим напрямом є розвиток індивідуалізованого професійного навчання, яке дозволяє вчителям удосконалювати навички відповідно до своїх потреб та специфіки викладання: «професійний розвиток має бути адаптивним, забезпечуючи можливості для диференційованого навчання та підтримки вчителів у різних освітніх контекстах» [798, с.7].

Науковці, зокрема Й. Вермунт (J. Vermunt), М. Вріккі (M. Vrikkі), Н. ван Галем (N. van Halem), П. Ворік (P. Warwick), Н. Мерсер (N. Mercer) зосереджують увагу на необхідності подальшого вивчення проблеми розвитку педагогічного професіоналізму через глибші дослідження механізмів навчання вчителів, а також у поєднанні кількісного та якісного аналізу для розуміння освітніх трансформацій. Вони наголошують на важливості переходу від опису ефективності CPD-програм до аналізу того, *як саме* вчителі навчаються та змінюють свою педагогічну практику. Зокрема, автори підкреслюють, що «у майбутніх дослідженнях варто приділяти більше уваги як процесам навчання вчителів, так і впливу професійного навчання на учнівське навчання» [921, с.62]. Отже, наявна потреба у вивченні двостороннього зв'язку між розвитком професіоналізму педагога та результатами учнів, що є ключовим для формування ефективної освітньої політики. Крім того, автори пропонують розширити використання змішаних методологічних підходів (quantitative + qualitative), які дозволяють не лише фіксувати зміни у навчальних стилях, а й осмислювати досвід учителів у контексті їх професійної культури та агентності. Вони зазначають: «Ми вважаємо, що використання змішаних методів... є дієвим засобом для глибшого розуміння навчання вчителів і підвищення ефективності програм професійного розвитку» [921, с.62].

Окрему увагу приділено необхідності вивчати навчання вчителів не лише як зовнішню активність, а як внутрішній процес, що охоплює зміну переконань, ставлень, рефлексивних стратегій. Саме тому, як зазначають автори, «існує потреба в кращих теоріях учительського навчання, оскільки теорії учнівського навчання на сьогодні значно розвині» [921, с.65]. Перспективи дослідження розвитку педагогічного професіоналізму автори вбачають у більш глибокому вивченні внутрішньої динаміки професійного навчання вчителів, його впливу на учнів, і в удосконаленні концептуальних рамок, які дозволяють розкрити цілісність педагогічного зростання.

Відтак, у результаті аналізу сучасних викликів у сфері освіти нами було сформовано низку рекомендацій щодо сталого розвитку педагогічного професіоналізму. Наявність значної нормативної бази з цього питання створює міцне підґрунтя для розв'язання досліджуваної проблеми, яка, на нашу думку, потребує більшої персоніфікації. Утім вважаємо, для забезпечення якісних і сталих змін в освіті України необхідно створити багаторівневу систему професійного розвитку педагогів, яка поєднує міжнародні стандарти з урахуванням локальних особливостей, підтримує індивідуальні траєкторії зростання та сприяє формуванню нового покоління освічених, відповідальних і стійких до змін громадян. Така система має інтегрувати сучасні цифрові моделі навчання, стимулювати розвиток професійних спільнот і наставництва, передбачати механізми сертифікації та оцінювання, орієнтовані на якісні зміни у діяльності вчителя й результати навчання учнів. Важливо, щоб управлінські рішення на державному та локальному рівнях забезпечували підтримку академічної мобільності, розвиток інноваційних освітніх практик і створення умов для персоналізованого професійного розвитку. Лише за такої цілісної стратегії можна очікувати посилення конкурентоздатності української освіти та її успішної інтеграції у глобальний освітній простір.

Висновки до п'ятого розділу

У результаті проведеного аналізу окреслено ключові вектори розвитку педагогічного професіоналізму вчителів України в умовах глобалізації, цифрової трансформації та переходу до концепції Освіти 5.0. Досліджено зміни у ролі та професійних функціях учителя, що дедалі більше виступає не лише як транслятор знань, а як фасилітатор, наставник і агент інноваційних змін. Встановлено, що безперервний професійний розвиток педагогів стає критично важливою умовою їхньої ефективності в умовах швидкоплинних технологічних та соціальних трансформацій.

У ході дослідження виявлено системні та індивідуальні бар'єри професійного зростання педагогів, серед яких домінують професійна інерція, вплив освітніх реформ, інформаційні та соціалізаційні труднощі, фізичне та емоційне виснаження. Результати анкетування педагогів підтвердили високий рівень професійних викликів і водночас наявність значного потенціалу до змін за умови комплексної підтримки. Узагальнені результати дозволяють стверджувати, що розвиток педагогічного професіоналізму має здійснюватися на основі індивідуалізованих моделей безперервного навчання, інтеграції цифрових технологій, етичних орієнтирів та створення сприятливого професійного середовища, що в комплексі сприятиме формуванню стійкої та конкурентоспроможної освітньої системи.

Враховуючи глобалізацію освіти та інтеграцію України в міжнародний освітній простір, важливим стає завдання стратегічної адаптації українських вчителів до нових умов, що включає запровадження міжнародних стандартів викладання, удосконалення педагогічних технологій та методик, а також участь в міжнародних програмах підвищення кваліфікації.

У ході проведеної дослідно-експериментальної роботи було всебічно досліджено сучасні рольові трансформації вчителя в умовах глобалізації, цифровізації та переходу до концепції Освіти 5.0. Розроблено та апробовано авторський інструментарій – опитувальник «Еволюційний профіль професійної ролі вчителя», який дозволив емпірично визначити домінуючі та латентні професійні ролі педагогів, їхню готовність до інноваційних змін та усвідомлення нових функцій у динамічному освітньому середовищі.

Результати дослідження показали, що більшість опитаних педагогів демонструють відкритість до професійних змін і готовність опановувати нові ролі, зокрема фасилітатора, наставника, цифрового лідера та кризового менеджера. Водночас було виявлено низку системних бар'єрів, таких як недостатній рівень цифрових компетентностей, психологічна втома та обмеженість можливостей для участі в безперервному професійному розвитку. Проведений факторний аналіз підтвердив структурну валідність

розробленої моделі професійних ролей та засвідчив наявність позитивної динаміки переходу від традиційних до інноваційних педагогічних практик. Отримані результати мають прикладне значення для удосконалення системи підтримки вчителів, зокрема шляхом впровадження персоналізованих траєкторій професійного розвитку, розвитку наставництва, розширення можливостей участі в цифрових освітніх спільнотах та формування культури педагогічної рефлексії.

Експериментально підтверджено доцільність застосування інноваційної методики подвійної діагностики («Еволюція педагогічної ролі» та «Педагогічний професіоналізм»), яка дозволяє не лише визначити поточну позицію вчителя у контексті педагогічної трансформації, а й розробити персоніфіковану стратегію його професійного розвитку відповідно до ідеалів Education 5.0.

Виходячи з аналізу поточної ситуації, виявилось необхідним розробити рекомендації для забезпечення сталого розвитку професіоналізму вчителів. Такі рекомендації включають: підтримку вчителів на законодавчому рівні, удосконалення системи підвищення кваліфікації, створення інструментів для саморозвитку та самонавчання, а також розробку політик, що сприятимуть розвитку творчого та інноваційного підходу до педагогічної діяльності. Результати порівняльного аналізу показали, що чинні національні професійні стандарти частково відображають міжнародні підходи, однак потребують подальшої адаптації та імплементації стратегічних, прогностичних та рефлексивних компетентностей. Визначено важливість розширення академічної мобільності, впровадження персоналізованих траєкторій професійного зростання педагогів, активного використання міжнародних цифрових освітніх платформ і професійних мереж.

Узагальнено конкретні напрями вдосконалення професійної підготовки, серед яких: підвищення цифрової компетентності, розвиток адаптивних ресурсів, посилення рефлексивної та інноваційної ролі педагога. Запропоновані рекомендації спрямовані на створення гнучкої, багаторівневої

системи професійного розвитку педагогів, яка забезпечить сталість, якість і конкурентоспроможність освіти в Україні в умовах глобальних трансформацій

Викладені у розділі перспективи та стратегічні напрями розвитку професіоналізму вчителів є важливими елементами сучасного освітнього дискурсу в Україні, що вимагає подальшого дослідження та активної підтримки з боку держави, освітніх установ та самих педагогів.

Матеріали розділу опубліковано у таких публікаціях автора [357; 358; 364; 366; 378; 414; 983].

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу сформулювати низку теоретичних узагальнень і практичних висновків, що відображають сутність, логіку та особливості розвитку педагогічного професіоналізму вчителів та становлять наукове підґрунтя для подальших розробок у цій галузі.

1. Схарактеризовано сучасний науково-педагогічний дискурс щодо проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, виявлено основні тенденції його теоретичного осмислення в умовах змін освітніх парадигм, соціокультурних трансформацій та оновлення нормативно-правових орієнтирів початку XXI ст. Обґрунтовано актуальність дослідження в контексті підвищених вимог до професійної діяльності вчителя як агента змін у сучасному освітньому середовищі. Систематизовано джерельну базу дослідження, згруповану за п'ятьма змістовими блоками (нормативно-правові, інтерпретаційні, інформаційно-аналітичні, методичні та цифрові джерела), що дало змогу забезпечити історичну та змістову репрезентативність дослідження.

У процесі термінологічного аналізу уточнено поняттєво-категорійний апарат дослідження, визначено семантичні межі та логіко-змістовий обсяг ключових понять, зокрема «професіоналізм учителя» та «педагогічний професіоналізм учителя», що уможливило окреслити дослідницьке поле з урахуванням його багатовимірної природи. Узагальнення наукових підходів дало підстави для виокремлення трьох концепт-полів – «Професіоналізм», «Майстерність», «Розвиток», які слугують смисловими блоками структурної моделі педагогічного професіоналізму. Встановлено, що саме на перетині цих трьох полів формується сучасне розуміння феномена педагогічного професіоналізму як динамічного, інтегративного, особистісно та соціально зумовленого утворення. Запропоновано визначення педагогічного професіоналізму як інтегративної та динамічної властивості особистості педагога, яка відображає високий рівень сформованості професійно значущих компетентностей, морально-етичних орієнтирів, педагогічної

майстерності та інноваційного потенціалу. Він є системним феноменом, що поєднує когнітивний, діяльнісний, соціокультурний та особистісний аспекти, забезпечує здатність педагога ефективно реалізовувати освітній процес, адаптуватися до змін у середовищі та сприяти розвитку учнівства. Сформоване поняттєво-теоретичне підґрунтя забезпечило цілісність подальших теоретико-методологічних міркувань і дало змогу логічно структурувати наступні етапи дослідження.

2. Обґрунтовано методологічну основу дослідження розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, яку становлять методологічні принципи, концептуальні підходи та система наукових методів, узгоджених зі специфікою історико-педагогічного пізнання. До кола принципів, що забезпечують цілісність і достовірність дослідження, увійшли аргументованість, верифікованість, єдність історичного й логічного, системність, об'єктивність, послідовність, науковість, історизм, наступність, а також взаємозв'язок теорії й практики та принцип наукового плюралізму. Сукупність цих засад уможливила уникнути методологічної редукції та створила підґрунтя для осмислення професіоналізму вчителя як багатовимірного явища.

Методологічний апарат дослідження структуровано у два взаємодоповнювані блоки. Перший – це група загальнонаукових і конкретно-наукових підходів. До першої підгрупи першої групи увійшли аксіологічний, системний, критичний, міждисциплінарний, акмеологічний, герменевтичний і проблемний підходи, які забезпечили філософсько-епістемологічну глибину аналізу. Друга підгрупа першої групи охопила історико-педагогічні підходи: етнопедагогічний, історико-порівняльний, парадигмальний, прогностичний, системно-хронологічний тощо. Саме вони визначили межі історико-наукового дослідження та сприяли відтворенню динаміки педагогічного професіоналізму в часово-просторовому вимірі. Другу групу становлять процесуальні підходи, що охоплюють як зовнішні (контекстуальні), так і внутрішні (дидактичні) чинники формування

педагогічного професіоналізму. Контекстуальні підходи (реформувальний, соціокультурний, політико-стратегічний, глобалізаційно-адаптивний, адміністративно-регуляторний тощо) дали змогу дослідити вплив суспільно-політичних і інституційних змін на професійну сферу вчителя. Натомість дидактичні (інноваційний, компетентнісний, культурно-адаптивний, психолого-педагогічний, рефлексивний та ін.) зосередили аналітичну увагу на внутрішніх механізмах професійного зростання педагога, охоплюючи когнітивно-рефлексивні й методологічні стратегії. На основі поєднання цих підходів сформовано дослідницьку стратегію, що передбачає інтеграцію загальнонаукових (аналізу, синтезу, індукції, дедукції, аналогії, абстрагування, класифікації, інтерпретації) і конкретно-наукових методів. З-поміж них – історико-генетичний, контекстуально-інтерпретаційний, парадигмальний, реконструкційний, порівняльно-зіставний, типологізацій, теоретичного моделювання та інші, релевантні змісту й логіці дослідження. Така методологічна конструкція надала дослідженню гнучкості й концептуальної глибини, а також сприяла поєднанню емпіричних фактів з історико-педагогічною рефлексією, забезпечуючи баланс між описом, аналізом та узагальненням.

Виявлено провідні теоретико-методологічні засади вітчизняного й зарубіжного дискурсу щодо розвитку педагогічного професіоналізму в умовах змін освітніх парадигм. У світовому науковому полі педагогічний професіоналізм розглядається як динамічне багатовимірне явище, що формується на перетині особистісного, соціального, інституційного та культурного вимірів. Концептуальну основу сучасного розуміння цього феномена становлять провідні наукові ідеї, що представлені у:

- *культурно-історичній концепції розвитку особистості*, у якій підкреслено провідну роль соціального середовища, опосередкованої діяльності й навчання у формуванні професійних якостей учителя;
- *соціально-когнітивній теорії розвитку*, яка пояснює професіоналізм як результат взаємодії між індивідуальним досвідом,

середовищем і спостережуваним навчанням, із фокусом на саморегуляції, очікуваннях результату та самоефективності;

- *концепції професійного зростання через практичні спільноти* (communities of practice), яка розглядає навчання як процес залучення до спільного досвіду, обміну знаннями та формування фахової ідентичності в середовищі професійних спільнот;

- *теорії соціального конструктивізму*, що трактує педагогічний професіоналізм як продукт взаємодії, професійної комунікації та участі в колективному конструюванні освітнього змісту;

- *теорії самодетермінації та професійної агентності*, згідно з якою учитель розглядається як автономний суб'єкт, здатний ініціювати зміни, ухвалювати рішення та нести відповідальність за власний розвиток;

- *теорії професійної ідентичності*, яка фокусується на формуванні внутрішньої цілісності вчителя через осмислення себе в контексті професійної ролі, міжособистісної взаємодії та суспільних очікувань;

- *концепції рефлексивної практики*, яка розкриває професіоналізм як здатність до критичного аналізу, переосмислення та корекції власної педагогічної діяльності в умовах невизначеності й змін;

- *концепції розширення можливостей* (empowerment), що артикулює залучення вчителя до процесів управління, ухвалення рішень і формування освітньої політики;

- *парадигмі безперервного професійного розвитку* (Continuous Professional Development, CPD), що передбачає оновлення компетентностей через поєднання формального, неформального й неструктурованого навчання.

У межах вітчизняного дискурсу педагогічний професіоналізм осмислюється як процес становлення вчителя, заснований на рефлексії, постійному оновленні знань і практик та ціннісному виборі в умовах трансформацій освітнього середовища. Теоретичні засади української педагогіки зосереджені на внутрішній суперечливості розвитку професійної

особистості, необхідності педагогічної автономії та гуманістичних орієнтирах професійної діяльності. Сукупність опрацьованих концепцій забезпечила розуміння педагогічного професіоналізму як складного й системно організованого явища, що формується в діалозі між особистістю вчителя, запитами суспільства та викликами сучасної освіти.

3. Сформульовано авторську концепцію розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, спираючись на узагальнення теоретичних підходів, аналіз трансформації професійних функцій учителя на різних етапах індустріального розвитку та осмислення змісту його діяльності за умов глобальних змін освітнього середовища.

Концепція ґрунтується на визнанні педагогічного професіоналізму як динамічного, багатовимірного та контекстно зумовленого явища, що формується у взаємодії особистісних, соціальних, технологічних та інституційних детермінант. У процесі історичної еволюції змінювалися не тільки технологічні орієнтири суспільства, а й уявлення про функціональну місію вчителя, зміст його компетентностей і ціннісну природу професійної діяльності.

Розкрито, що кожен етап промислового поступу – від механізації (I революція) до цифрової та когнітивної інтеграції (IV–V революції) – супроводжувався трансформацією змісту та цілей освіти, переосмисленням ролі вчителя: від інструктора до фасилітатора, ментора, агента змін і архітектора освітнього середовища. Запропонована концепція фіксує ці етапні зміни як структурні віхи в становленні педагогічного професіоналізму, демонструючи його залежність від соціотехнологічного контексту та здатність до інноваційного оновлення. Авторська візія розглядає вчителя як носія не лише знань і технологій, а й цінностей, здатного забезпечити баланс між технократичною ефективністю та гуманістичним змістом освіти. Педагогічний професіоналізм постає як інтегративна якість, що відображає вплив зовнішніх змін, формує освітню динаміку, задаючи нову логіку педагогічної діяльності за умов індустріальних трансформацій.

4. Здійснене порівняльно-аналітичне узагальнення світових моделей розвитку педагогічного професіоналізму вчителів – від країн із високоефективними системами до країн, що впроваджують масштабні освітньо-економічні реформи, дало змогу виокремити три типологічні групи країн, для кожної з яких простежуються специфічні моделі, концептуальні засади та еволюція професійних ролей учителя.

У першій групі країн (Велика Британія, Німеччина, Норвегія, Сінгапур, США, Фінляндія, Швейцарія, Японія) переважають зрілі, інституціоналізовані моделі, що базуються на поєднанні автономії вчителя із системним зовнішнім моніторингом. Концептуально ці системи ґрунтуються на тісному зв'язку професійної етики, педагогічної рефлексії, дослідницького підходу та освітнього лідерства. Роль учителя визначається як фасилітатора змін, дослідника освітнього процесу та активного агента якості освіти.

У другій групі країн (Австралія, Канада, Нідерланди, Південна Корея, Туреччина) сформовано моделі, які демонструють активний пошук балансу між глобальними освітніми тенденціями та національними традиціями, з орієнтацією на компетентнісний підхід і педагогічне менторство. Концептуальні засади формуються навколо безперервного професійного зростання, інтеграції цифрових інструментів та посиленні міжсекторальної взаємодії. Учитель виконує ролі інноватора, наставника, координатора індивідуальних освітніх траєкторій.

У третій групі країн (В'єтнам, Гонконг, Індонезія, Малайзія, Філіппіни) представлено моделі, що перебувають у фазі інтенсивного реформування. Вони характеризуються прагненням до модернізації, переважно за підтримки міжнародних організацій. Концептуальні підходи акцентують важливість стандартизації, підвищення кваліфікації та запровадження елементів освітнього менеджменту. Учитель здебільшого розглядається як виконавець реформ, хоча простежується поступовий перехід до визнання його як ключового суб'єкта якісних змін.

Комплексний аналіз розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у різних країнах уможливив зафіксувати загальні тенденції та виявити найбільш ефективні моделі розвитку їхнього педагогічного професіоналізму, що набули поширення в міжнародній практиці. Незалежно від відмінностей контекстів, усі розглянуті моделі демонструють поступове зміщення ролі педагога: від класичного транслятора знань до багатофункціонального лідера, здатного наставляти й ініціювати системні освітні перетворення. Аналіз зарубіжного досвіду та моделей розвитку педагогічного професіоналізму дав підстави зіставити національні стратегії з глобальними практиками та встановити концептуальні лакуни в українському освітньому дискурсі.

Виявлене нами групування країн за умовами формування педагогічного професіоналізму можна концептуально узгодити з ідеєю еволюції суспільства та освіти в межах моделей «Суспільство 1.0–5.0» та «Освіта 1.0–5.0». Такий погляд сприяє більш ґрунтовній інтерпретації сучасних освітніх реформ та аналізу розвитку професійної компетентності педагогів не лише через економічні детермінанти, а й у межах ширших цивілізаційних трансформацій, що охоплюють перехід від індустріального до гуманістично-цифрового суспільства.

5. Схарактеризовано основні тенденції розвитку педагогічного професіоналізму вчителів України в першій чверті ХХІ ст., які засвідчують поступовий перехід від пострадянської моделі професійного становлення до національно орієнтованих та євроцентрованих підходів. Відповідно до розробленої періодизації проблеми розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні в межах досліджуваного періоду виокремлено три періоди із відповідними етапами. Наголошено, що періодам передував підготовчий етап, який відіграв істотну роль у створенні концептуальних і нормативних засад для подальшого розвитку педагогічного професіоналізму вчителів.

Характерною рисою *підготовчого етапу* стало збереження ключових структур радянської освітньої системи з одночасними спробами її

націоналізації та демократизації. Формувався запит на автономізацію вчителя, однак практики професійного розвитку залишалися централізовано контрольованими, з домінуванням інструктивного підходу. У національній педагогічній думці зростає інтерес до ідей гуманістичної освіти, культуротворчої функції вчителя, формування вчителя як носія національних цінностей. Важливою стала орієнтація на особистісно зорієнтоване навчання та відхід від уніфікованого підходу. Відбувався поступовий перехід до модульного навчання, упровадження курсів за вибором у системі підвищення кваліфікації, становлення першої хвилі вітчизняних тренінгових методик та проєктної діяльності. Освітнє середовище вчителя лишалося переважно локальним і слабо пов'язаним із глобальними тенденціями.

1 період (2000-2013 рр.) євроінтеграційного оновлення позначений прагненням до гармонізації з європейськими освітніми стандартами. Ухвалення «Національної доктрини розвитку освіти» (2002) стало ідеологічною основою євроінтеграційного напрямку. На цей час припадають: інституціоналізація системи підвищення кваліфікації; зміна акцентів на компетентності та інноваційні педагогічні технології в програмах підвищення кваліфікації; запровадження елементів зовнішнього оцінювання ефективності педагогічної діяльності. Концептуальні ідеї розвивалися навколо ідей формування компетентного вчителя, готового до змін, інтеграції професійної рефлексії та самоосвіти. Посилюється ідея вчителя як суб'єкта реформ, здатного до самооновлення за умов динамічного освітнього середовища.

2 період (2014-2020 рр.) концептуально-реформаторський. Період реформаторського зламу, спричиненого ухваленням Концепції «Нова українська школа» (2016), що передбачала переосмислення ролі вчителя як агента змін, наставника й фасилітатора. Посилюється інтеграція цифрових рішень у систему CPD. Центральними були ідеї партнерства, автономії, педагогічної свободи й відповідальності. Істотним кроком у трансформації професійного розвитку педагогів стали: поява EdCamp-руху, розгортання

масових відкритих онлайн-курсів, розширення кола акредитованих провайдерів освітніх послуг і запровадження сертифікації вчителів як засобу зовнішнього оцінювання.

3 період (2021 р. - донині) цифрово-резилієнтної трансформації. За умов повномасштабної війни та кризи освітньої системи формується новий – цифрово-резилієнтний – тип педагогічного професіоналізму. Педагог має забезпечувати стабільність, безперервність та адаптивність навчання за умов невизначеності. Концептуального значення набула ідея вчителя як стабілізаційного чинника, провідника соціальної згуртованості та безпечного освітнього середовища. Зростає значення соціально-емоційної компетентності, критичного мислення та цифрової інклюзії. Ухвалення стратегічних документів, серед яких «Освіта 4:0: український світанок» (Програма великої трансформації, 2022), оновлення цифрової стратегії МОН України та державні ініціативи на кшталт Всеукраїнської школи онлайн і е-платформ, окреслили нові орієнтири розвитку. Вони зумовили трансформацію форм взаємодії між учителем та учнем, поширення гібридних і дистанційних моделей CPD, а також акцент на швидке зростання цифрової й психологічної стійкості педагога.

Періоди розвитку педагогічного професіоналізму в Україні перебували в тісному взаємозв'язку з еволюцією глобальних освітніх парадигм, що відображали трансформацію суспільних запитів до освіти в умовах змін індустріального, інформаційного та цифрового укладів. Від моделі Освіти 2.0, заснованої на індустріальній логіці, стандартизації змісту, централізованому управлінні й домінуванні ролі вчителя як ретранслятора знань, українська освітня система рухалася до більш відкритих, гнучких і технологічно інтегрованих форм, притаманних Освіті 4.0.

У 1990–2000-х рр. (підготовчий період) на тлі пострадянських трансформацій зберігалися основи Освіти 2.0, що передбачала фрагментарне оновлення змісту освіти без глибокого перегляду її структурно-функціональних засад. Педагогічний професіоналізм у цей період

розглядався переважно як набір практичних умінь, закріплених у межах традиційної післядипломної системи. Починаючи з 2005 р., під впливом євроінтеграційних процесів і приєднання до Болонського простору відбувався поступовий перехід до Освіти 3.0 – парадигми, яка включала компетентнісний підхід, автономію освітніх інституцій, цифровізацію навчального середовища та мобільність педагогічних кадрів. Переосмислюється й роль учителя: відбувається зрушення від інструкторської до рефлексивної й фасилітаційної функції. Із 2014 р., особливо в контексті реалізації реформи «Нова українська школа», фіксується наростання ознак Освіти 4.0 – персоналізованої, адаптивної, цифрово забезпеченої моделі, орієнтованої на міждисциплінарність, інноваційність, навчання впродовж життя й соціально відповідальну педагогіку. У межах цієї парадигми вчитель позиціонується не лише як фахівець, що транслює знання, а як суб'єкт змін, ментор, дизайнер освітнього середовища та учасник глобального освітнього простору. Загалом трансформація педагогічного професіоналізму в Україні має не лише внутрішню логіку, зумовлену соціально-історичним контекстом, а й віддзеркалює глобальні зрушення в уявленнях про призначення освіти та функцію вчителя в суспільстві знань.

6. Проведений аналіз сучасного стану розвитку педагогічного професіоналізму вчителів України з огляду на перехід до концепції Освіти 5.0 уможливив оцінити реальний стан поточної ситуації: більшість педагогів демонструють готовність до професійних змін, прагнуть опановувати нові ролі та інноваційні освітні технології, водночас у значної частини фахівців не вистачає належного рівня цифрових компетентностей, адаптивних ресурсів, наявні психологічна вразливість та обмежені можливості для участі в безперервному професійному розвитку.

Окреслено зміни в професійних ролях педагогів, зокрема зростання значущості таких функцій, як фасилітатор навчання, наставник, агент змін та провідник інновацій. На основі проведеного аналізу конкретизовано ключові

виклики, що постали перед сучасною освітньою сферою. Виявлено, що серед основних бар'єрів розвитку педагогічного професіоналізму переважають педагогічна інерція, обмежене впровадження інноваційних підходів, цифрова нерівність, інформаційна ізоляція та психоемоційне виснаження педагогів. Здобуті дані анкетування ($n = 124$) засвідчили, що понад 70% опитаних вчителів регулярно відчувають фізичну перевтому та психоемоційне напруження; 63% вказали на труднощі із впровадженням інноваційних методик; 49% засвідчили недостатню кількість знань щодо сучасних педагогічних інструментів. Значна частина респондентів відзначила також негативний вплив освітніх реформ, надмірне адміністративне навантаження та нестачу підтримки з боку колег і керівництва.

У відповідь на конкретизовані виклики було визначено основні напрями їх подолання, що передбачають: впровадження персоналізованих моделей професійного розвитку, орієнтованих на індивідуальні потреби педагогів; розширення можливостей доступу до цифрових ресурсів і технологій; розвиток систем наставництва та професійних спільнот; впровадження психологічної підтримки й заходів зі збереження здоров'я педагогів.

Визначено перспективи розвитку педагогічного професіоналізму вчителів України в контексті глобалізаційних змін та інтеграції у світовий освітній простір. Порівняльний аналіз професійних стандартів ЮНЕСКО та українських документів довів, що національні підходи демонструють поступове наближення до міжнародних вимог, однак потребують подальшої імплементації компетентностей, орієнтованих на соціальну відповідальність, прогностичність, педагогічну рефлексію й кооперацію.

Узагальнено комплексні рекомендації для оптимізації цього процесу, які передбачають: інтеграцію міжнародних стандартів компетентностей з урахуванням локальних особливостей; розвиток цифрової грамотності та використання гнучких форматів навчання (онлайн, змішані форми); підтримку академічної мобільності й професійних спільнот, формування

індивідуалізованих моделей професійного розвитку, адаптованих до освітніх потреб і ресурсів учителя; створення сприятливого управлінського середовища для підтримки інновацій, наставництва та співпраці; розвиток систем сертифікації та валідації результатів неформальної й інформальної освіти.

Подальший розвиток педагогічного професіоналізму в Україні має спиратися на поєднання міжнародних стандартів, національної освітньої специфіки та індивідуальних потреб педагогів, що забезпечить формування конкурентоспроможної та стійкої освітньої системи.

Проведене дослідження не вичерпує проблем, пов'язаних із розвитком педагогічного професіоналізму вчителів у контексті глобалізаційних змін та цифрової трансформації освіти. Здобуті результати відкривають нові напрями для подальших наукових розвідок, зокрема щодо розроблення більш деталізованих моделей персоналізованого професійного зростання, удосконалення механізмів психолого-педагогічного супроводу педагогів та інтеграції гнучких цифрових екосистем у систему безперервного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абсалямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 245 с.
2. Абрамова О. В., Бурдун В., Вдовенков В. Педагогічні особливості застосування сучасних освітніх технологій в процесі едукції здобувачів освіти. *Modern approaches to ensuring sustainable development*: Katowice, 2023. С. 107–113.
3. Авшенюк Н. М. Професійний розвиток педагогічного персоналу в Австралії : методичні рекомендації. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 73 с
4. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 8–14.
5. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: монографія / Г. В. Єльнікова та ін. Чернівці : Технодрук, 2009. 570 с
6. Акімова О. В., Сапогов М. В., Матіюк Д. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій середини ХХ – початку ХХІ століття. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 12 (14). С. 208–218.
7. Ананьєв А. М., Потехіна Ю. С. Феноменологія педагогічної майстерності (на етапі входження у професію). *Наука і освіта*. 2014. № 9. С. 94–98.
8. Андрейкова І. Б. Професіоналізм майбутнього викладача іноземної мови як соціально очікуваний і особистісно вагомий результат його магістерської підготовки. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Педагогіка*. 2013. № 1. С. 143–147.
9. Андрейкова І. Б. Формування професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов засобами педагогічного артистизму у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2015. 200 с.

10. Андросенко А. Актуальність розвитку педагогічної майстерності майбутніх вчителів трудового навчання і технологій в умовах освітніх трансформацій. *Молодий вчений*. 2021. № 12 (100). С. 35–39.

11. Андрущук І. М. Управління мотивацією професійного розвитку педагога в умовах регіональної системи післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 20. С. 183–188.

12. Артемьева І. С., Гарська І. В. Модернізований підхід до оволодіння основами педагогічної майстерності майбутніми учителями. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конференції. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 68–71.

13. Астахова М. С. Професіоналізм учителя в контексті сучасних змін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 21. С. 5–8.

14. Бабенко Т. В. Використання андрагогічного підходу в системі підвищення кваліфікації педагогів. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Вип. 211. С. 72–77.

15. Бабій І. В., Максимчук Б. А., Малихін А. О., Сивохоп Е. М., Короткіх М. А., Грицун Ю. М., Маляр Н. С., Максимчук І. А. Історині передумови розвитку педагогічної майстерності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2019. Вип. 11 (119). С. 12–18.

16. Бадюл Л. М. Сутність та структура педагогічної майстерності. *Modern research in world science : proceedings of the 12th International scientific and practical conference*. (Lviv, 26-28 feb. 2023). Lviv, 2023. P. 408-410.

17. Баніт О. Модель розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2012. Вип. 5. С. 6–14.

18. Баніт О. В. Освіта майбутнього: нові професії – нові компетентності. *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору*

освіти впродовж життя: III міжнар. наук.-практ. WEB-форум (м. Харків, 25-28 травня 2021 р.). Харків: Українська інженерно-педагогічна академія, 2021. URL :

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729350/1/%D0%91%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%82%20%D0%9E.%D0%92._%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8-2.pdf
(дата звернення: 16.07.2023).

19. Барайченко Т. Ф. Педагогічна майстерність Генріха Нейгауза. *Педагогічні науки*. Вип. 36. С. 15–22.

20. Баранюк І. Г. Формування професіоналізму вчителя початкових класів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2010. 230 с.

21. Бартків О. С., Мельник І. М. Педагогічна майстерність: навч.-метод. посібник. Луцьк, ВНУ мені Лесі Українки. 2023. 183 с

22. Безсонова О. К. Сучасний стан професійного розвитку молодих педагогів в ДНЗ. *Молодий вчений*. 2018. №1 (1). С. 253–257.

23. Бендерезь Н. Формування готовності вчителів до підвищення педагогічної майстерності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформатизація освіти : Європейський вимір* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кам'янець-Подільський, 14–17 травня 2007). Кам'янець-Подільський, 2007. С. 34.

24. Берегова О. А. Міжнародний досвід професійного розвитку педагогічних працівників. *Молодий вчений*. 2017. №10 (50). С. 397–401.

25. Березівська Л. Д. Джерельна основа історико-педагогічних досліджень як методологічна проблема. *Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень*: матеріали наук.-методолог. семінару (м. Київ, 25 жовт. 2017). Київ, 2017. С. 6–7.

26. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 43 с.

27. Белікова О., Дитюк С., Тесаловська О. Риторична культура як невід'ємна складова педагогічної майстерності. *Новий колегіум*. 2020. №4 (102). С. 118–121.

28. Беляева О. М. Питання педагогічної майстерності у творчій спадщині М. І. Пирогова. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2017. № 15. С. 180–185.

29. Биков В. Ю., Романовський О. О., Романовська Ю. Ю. Навчання кібербезпеки і кіберзахисту фахівців з управління фінансами, економікою і бізнесом. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020 Том 80. № 6. С. 386–413.

30. Біла І. М. Професіоналізм педагога як передумова становлення творчої особистості дитини. *Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського у діалозі із сучасністю*. Луцьк, 2014. С. 38–42.

31. Білавич Г. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в західних областях України крізь призму діяльності обласних інститутів післядипломної освіти (1945 – 1991 рр.). *Педагогічний альманах*. 2022. №54. С. 88–95.

32. Білавич Г.В., Борис У.З., Поп'юк М.В., Савчук Б.П. Самовдосконалення вчителя початкової школи в процесі післядипломної освіти: сучасний та історико-педагогічний контексти. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2023. № 15(33). С.82-94.

33. Білик Н. І. Новітні підходи до підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Актуальні питання сучасної педагогіки : творчість, майстерність, професіоналізм : матеріали міжнар.-практ. конф.* (м. Кременчук, 13 бер. 2020 р.). Кременчук, 2020. С. 192–196.

34. Білик Н. І. Педагогічне проектування регіональної освітньої системи підвищення кваліфікації вчителів. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 20. С. 188–195.

35. Білик Н. І. Педагогічний коучінг як технологія професійного розвитку вчителя в системі підвищення кваліфікації. *Імідж сучасного педагога*. 2020. №5 (194). С. 41–46.
36. Білик Н. І., Пилипенко В. В., Шостя С. П. Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Цифрова компетентність педагога*. 2020. №6 (195). С. 15–20.
37. Білозерська С. Модель професіоналізму педагогічної діяльності. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 19. С. 30–37.
38. Білюк О. В. Педагогічна майстерність і професіоналізм учителя з погляду В. О. Сухомлинського та А. С. Макаренка. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки*. 2009. № 53. С. 341–345.
39. Біляковська О. Педагогічна майстерність учителя (контрольно-оцінювальний аспект). *Rocznik Polsko-Ukraiński / pod. red. K. Rędzińskiego, D. Herciuka*. Częstochowa-Lwów: Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2014. T. XVI. S. 145–154.
40. Білянін Г. Підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України з перших років незалежності донині. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 19. С. 285–290.
41. Білянін Г. Підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України у період становлення більшовизму та довоєнний період (1917–1941 роки). *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. № 13. С. 48–54.
42. Богданова Г. С. Професіоналізм учителя фізичної культури – запорука здорової дитини. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 6. С. 82–85.
43. Богданова М. Г. Районний методичний кабінет як ресурсний науково-методичний центр. *Інноваційні процеси в діяльності районних методичних служб Донецької області : зб. матеріалів / уклад. Л. Г. Чернікова, Л. М. Коновалова*. Донецьк : Витоки, 2009. С. 42–48.
44. Богданова Н. Г. Система післядипломної освіти як механізм

самореалізації та творчої адаптації особистості у соціально-інформаційному середовищі. *Гілея*. 2019. Вип. 150. С. 19–22.

45. Бойко А. І. Самовиховання вчителя як чинник вдосконалення педагогічної майстерності. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. Вип. 3. С.7–9.

46. Болгов В. Є., Ахновська І. О. Підходи до регулювання природних монополій у середовищі економіки знань. *Глобалізація та розвиток інноваційних систем: тенденції, виклики, перспективи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 14-15 бер. 2024 р.). Харків, 2024. С. 448–450.

47. Бондарук Я. В. Проблема ресертифікації у системі підвищення кваліфікації вчителів США. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2013. № 2. С. 124–126.

48. Боровик М. О. Окремі питання вдосконалення професійної майстерності викладачів ЗВО зі специфічними умовами навчання. *25 років досвіду та погляд у майбутнє (1994-2010 рр.)* : тези доп. на міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 лист. 2019 р.). Харків, 2019. С. 61–62.

49. Бочарова О. А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 198 с.

50. Брайченко Т. Ф. Педагогічна майстерність Генріха Нейгауза. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2001. Вип. 36. С. 15–22.

51. Буров О. Ю. Світові ключові тренди в освіті і умовах пандемії. *Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджиталізації суспільства*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11 лист. 2020 р.). Київ, 2020. С. 11–13.

52. Бутенко Л. Л., Ігнативич О. Г. Сходінки до педагогічної майстерності : словник з курсу «Основи педагогічної майстерності». Старобільськ, 2015. 136 с.

53. Бутенко Н. Педагогічна майстерність в реалізації завдань морального виховання. *Pokonferencyjna science, research, development pedagogy*: monografia. London (27.02.2018). Warszawa. 2018. С. 83–85.

54. Ваколя Т. І. До проблеми професійної компетентності вчителя початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка, соціальна робота*. Вип. 34. С. 48–51.

55. Вакуленко В. М. Сутність і структура педагогічного професіоналізму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 4. С. 66–73.

56. Васильєва С. О. Зародження професійного статусу вчителя у первісному ладі на Давньому Сході. *Сборник научных трудов SWorld*, 2014. № 4 (Т. 13). С. 17–23.

57. Васильєва С. О. Розвиток професійного статусу вчителя: теорія та історія : монографія. Харків : Планета-Принт, 2015. 540 с.

58. Васильченко Л. В. Дидактичні можливості комп'ютерних комунікацій – основа дидактичної моделі підвищення кваліфікації педагогів за дистанційною формою. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 4. С. 8–11.

59. Васильченко Л., Полюга С. Проведення конкурсу професійної майстерності вчителів у сучасних умовах. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2022. Вип. 1 (19). С. 112–122.

60. Ватковська М. Г., Мотуз Т. В. Концептуальний підхід до моделювання педагогічного професіоналізму вчителів. *Відновлення України: міжгалузевий теоретико-прикладний аналіз та потенціали розвитку* : матеріали Міжнародного науково-практичного форуму. (м. Одеса, 11 квітня 2025 р.), Одеса, 2025. Ч. 1. С. 217–219.

61. Вашак О. О., Вільхова О. Г. Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості : навч.-метод. посіб. для студ. спец. 012 «Дошкільна освіта». Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2019. 66 с.

62. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.

63. Ващенко В. Методологічна модель порівняльно-педагогічного дослідження освіти дорослих. *Освітологія*. 2024. № 13. С. 91–101.

64. Вдовиченко Ю. П. Андрогогічний супровід при підвищенні кваліфікації педагогів. *Збірник наукових праць співробітників НМАПО імені П. Л. Шупика*. 2016. Вип. 26. С. 555–562.

65. Веліховська А. Б. Розвиток професіоналізму вчителів засобами мережних технологій: соціально-педагогічний сервіс. *Нова Педагогічна Думка*. 2014. № 2. С. 170–173.

66. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005, 1728 с.

67. Вельгач А. В. Можливості і перспективи STEM-освіти у системі підвищення кваліфікації педагогів. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання : досвід, тенденції, перспективи*. 2021. № 8. С. 60–63.

68. Венцель Н. Феномен четвертої індустріальної революції як чинник зростання нелінійності розвитку світ-системи. *Вісник Львівського університету. Філософсько-політологічні студії*. 2018. Вип. 17. С. 21–27.

69. Визначено пороговий бал успішного проходження сертифікації-2022 : Державна служба якості освіти України. URL : <https://sqe.gov.ua/viznacheno-porogoviy-bal-sertyfikacija-2022/>. (дата звернення 12.03.2023).

70. Вища освіта назустріч четвертій промисловій революції: кейси з європейського та українського досвіду : монографія / за заг. ред. В. Штоха. Дніпро : Поліграфічна акцидентна фірма, 2021. 68 с.

71. Відкриття Онлайн-платформи неформальної освіти. Громадській простір (31.01.2020). URL : <https://www.prostir.ua/?news=vidkryttya-onlajn-platformy-neformalnoji-osvity>. (дата звернення 14.02.2024).

72. Вітвицька С. С. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу в контексті ідей А. С. Макаренка. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*. 2008. № 40. С. 58–62.

73. Вітвицька С. С. Формування та розвиток педагогічної майстерності вчителя засобами самовиховання. *Формування та розвиток педагогічної майстерності й творчого потенціалу вчителя як домінантних складових*

педагогічної дії : теорія і практика. / за заг. ред. Л. В. Корінної. Житомир. 2017. С. 22–37.

74. Вітенко І. М. Сучасні тенденції в системі підготовки та підвищення кваліфікації педагога : *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конференції (м. Тернопіль, 11–12 квітня 2019 р.). Тернопіль, 2019. С. 91–96.

75. Внукова О. М. Позитивний імідж викладача як показник його педагогічної майстерності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* 2016. Вип. 36. Додаток 3. Т. III. С. 15–21.

76. Внукова О. М. Роль дисципліни «Педагогічна майстерність» у формуванні необхідних компетентностей майбутніх педагогів. *Лабіринти реальності* : зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Рубіжне 19–20 жовтня 2015 р.). Рубіжне: СХУ ім. В. Даля, 2015. С. 189–191.

77. Внукова Н., Сотська Г. Трансформація освіти для досягнення цілей сталого розвитку _2030: нова педагогічна парадигма. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2023. Вип. 7. С. 8–21

78. Вовк М. П., Грищенко Ю. В. Проблеми запровадження педагогічної інтернатури в Україні. *Академічні студії. Педагогіка*. 2022. Вип. 2. С. 81–91.

79. Вовк М. П., Грищенко Ю. В. Педагогічна інтернатура у професійному становленні вчителя-початківця. *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення* : зб. тез доп. III Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 28 жовт. 2021 р.). Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2021. С. 198–201.

80. Вовк М. П., Сотська Г. І., Султанова Л. Ю., Філіпчук Н. О., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В., Гомеля Н. С. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти : практич. посіб. Київ. 2019. 319 с.

81. Вовк М. П., Ходаковська С. В. Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 2 (16). С. 39–48.

82. Водолазська Т. В. Новітні моделі підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи*: монографія. Харків. 2020. С. 323–328.

83. Воєвідко Л. Формування педагогічної майстерності у здобувачів вищої освіти шляхом реалізації предметних (фахових) компетентностей. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. № 27. С. 167–174.

84. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін : теорія і практика : монографія. Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.

85. Войтко С. В. Реалізація освітнього та промислового потенціалів України у глобальних умовах індустрії 4.0. *Економічний вісник НТУУ «КПІ»*, 2019. № 16. С. 360–369.

86. Войтовська О. М. Андрагогічні принципи навчання педагогів у системі післядипломної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2015. Вип. 1. С. 179–186.

87. Волкова С. Г., Фонарюк О. В., Кравченко Т. В. Підвищення професійної кваліфікації педагогічної кваліфікації педагогічних працівників в умовах модернізації освіти. *Інноваційна педагогіка*. № 35. С. 168–174.

88. Волковецька Р., Мудроха В., Демчук Н. Безперервна освіта як домінанта сучасної освітньої парадигми. *Педагогічний дискурс*. 2020. Вип. 29. С. 51–61.

89. Волярська О. С. Оцінка якості підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній педагогічній освіті: теоретичний аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2015. Вип. 2. С. 127–134.

90. Воровка М. І. Джерельна база історико-педагогічного дослідження: поняття та специфіка. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*.

Педагогіка і психологія. 2018. №2 (16). С. 13–17.

91. Ворона Л. І. Основи педагогічної майстерності : навч.-метод. посіб. Київ : АртЕк, 2021. 151 с.

92. Вороніна Г. Л. Науково-методичний супровід підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти. *Педагогічні освіта та освіта дорослих*. 2018. №6 (183). С. 36–39.

93. Воротникова І. Моделі професійного розвитку вчителя в умовах реформи післядипломної педагогічної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. № 3–4. С. 21–28.

94. Воротникова І. П. Умови формування цифрової компетентності вчителя у післядипломної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. № 6. С. 101–118.

95. Всім закладам освіти рекомендовано припинити освітній процес та оголосити канікули на два тижні (25.02.2022) : сайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/news/sergiy-shkarlet-vsim-zakladam-osviti-rekomendovano-pripiniti-osvitniy-protses-ta-ogolositi-kanikuli-na-dva-tizhni>. (дата звернення: 10.03.2024).

96. Вчитель-коуч: що таке цей підхід до навчання. Всеосвіта. (14.03.2025). URL : <https://vseosvita.ua/blogs/vchytel-kouch-osnova-uspishnosti-uchnua-22758>. (дата звернення: 02.06.2025).

97. Габелко О. Проблема підвищення кваліфікації вчителів у США. *Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 79–83.

98. Гавриленко Є. А., Дмитрієв Ю. А., Чаплинський А. П. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: зб. наук.-метод. праць ТДАУ імені Дмитра Моторного*. 2021. Вип. 24. С. 217–221.

99. Гадяк І. В. Тьюторська майстерність-основа викладача вищої школи. *Наукові та інноваційні технології*. 2022. №10 (22). С.293–300.

100. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013. №1176. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13#Text> (дата звернення: 15.01.2025).

101. Галушка К. Р. Комунікативна культура вчителя як складова педагогічної майстерності. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*. 2021. Вип. 3. С. 280–283.

102. Гапон Л. Ключові аспекти моделювання індивідуальної освітньої траєкторії педагога. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 13-14 травня 2022 р.). Тернопіль, 2022. С. 274–276.

103. Гевко І. Концептуальні складові дослідження основ професіоналізму вчителів технологій. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. №1 (60). С.54–60.

104. Геревенко А. М. Стратегії інтеграції міжнародних стандартів у підготовку фахівців для національного ринку праці. Педагогічна академія: наукові записки. 2024. №13. URL : <https://doi.org/10.5281/zenodo.14269713>. (дата звернення: 03.04.2025).

105. Гладуш В. А. Тенденції розвитку форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні. *Вісник післядипломної освіти*. 2018. Вип. 9 (38). С. 10–31.

106. Гніда Т. Підвищення кваліфікації соціальних педагогів з подолання наслідків пандемії COVID-19. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2021. №2 (49). С. 38–41.

107. Год Б. В. Джерелознавча база дослідження педагогічної думки доби європейського Відродження: особливості, підходи, методи опрацювання. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 156–161.

108. Гоголь Н. В. Методологічні підходи в історико-педагогічному дослідженні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. №74. (Т.1). С. 8–13.

109. Голік О. Б. Педагогічна майстерність як складова професійної компетентності керівника навчального закладу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 22 (32). С. 199–202.

110. Головіна О. Якими мають бути центри професійного розвитку педагогів: нові завдання й функції. *Нова українська школа* (26 серпня 2020 р.). URL : <https://nus.org.ua/2020/08/26/yakymy-mayut-buty-tsentry-profesijnogo-rozvytku-pedagogiv-novi-zavdannya-j-funktsiyi/> (дата звернення: 17.06.2024)

111. Головська Ю. С. Комунікативно-організаційні якості у структурі педагогічної майстерності особистості. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. 2012. №9. С. 37–41.

112. Голубнича Л. О., Каданер О.В. Класифікація сучасних джерел педагогічної історіографії. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. 2020. Вип. 63. С. 19–31.

113. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

114. Гончаренко Т. Л. Особливості післядипломної педагогічної освіти в Україні. *Актуальні проблеми природничо-математичної освіти в середній і вищій школі*: зб. мат. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Херсон, 13-14 верес. 2012 р.). Херсон, 2012. С. 13–15.

115. Гончарук А. Педагогічний професіоналізм учителя у творчий спадщині О. Г. Мороза. *Педагогічні науки*. 2013. №1 (57). С. 137–143.

116. Гончарук С., Малімон Л. Особливості педагогічної майстерності у менеджменті освітнього середовища : закордонний досвід. *Інноватика у вихованні*. 2021. Вип. 14. С. 140–148.

117. Горбатюк Р., Замора Я., Стікар С., Бурега Н., Технологія формування професіоналізму майбутніх фахівців професійної освіти засобами мультимедійних технологій. *Молодь і ринок*. 2022. №5 (203). С. 29–34.

118. Гордієнко Т. В. Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів у системі багаторівневої професійної підготовки: автореф дис ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 24 с.

119. Гордій Н. М. Умови оволодіння педагогічною майстерністю педагога у наукових працях В. О. Сухомлинського. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. 2008. №6. С. 24–28.

120. Горохівська Т. М. Професіоналізм і професійно-педагогічна компетентність викладача : проблеми співвідношення понять. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2019. Вип. 70. С. 72–76.

121. Гречаник О. Є., Григораш В. В. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти : монографія. Харків : Основа, 2019. 143 с.

122. Гризун Л. Е. Електронне портфоліо сучасного вчителя як засіб підвищення його професійної майстерності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики*. Вип. 17 (27). С. 162–167.

123. Гриневич Л. М. Компетентнісний вимір професійного стандарту вчителя нової української школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. №36. С. 25–33.

124. Гриньова М. В. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84.

125. Гриньова М. В. Професіоналізм і професійна підготовка як підґрунтя надійності професійної діяльності фахівця. *Наука і освіта*. 2009. №1–2. С. 147–150.

126. Громовий В., Жосан О. Аналітичний звіт про круглий стіл «Інтернатура для вчителя: нове чи «добре забуте»? Портал громадських експертів «Освітня політика». URL : <http://education-ua.org/ua/component/content/article/11-podiji/1277-analitichnij-zvit-pro-kruglij-stil-internatura-dlya-vchitelya-nove-chi-dobre-zabute-stare>. (дата звернення: 16.02.2025).

127. Грядуща В. В., Динисова А. В. Цифровізація як структурний складник інноваційних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Т. 1. Вип. 34. С. 54–61.

128. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2004. 243 с.

129. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм як інтегративне особистісто-діяльнісне новоутворення учителя-вихователя. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*. 2003. № 12. С. 97–100.

130. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм як наукова категорія. *Здобутки, Пошуки, Перспективи* : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 109–156.

131. Гузій Н. В. Професіоналізм учителя-вихователя як педагогічна категорія. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 4. С. 103–108.

132. Гулевський В. Б., Постол Ю. О., Стьопін Ю. О., Стручаєв М. І., Борохов І. В. Участь викладачів кафедри ЕТТП у програмі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти* : зб. наук.-метод. праць. 2022. Вип. 25. С. 201–205.

133. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки : монографія. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.

134. Гусак В. М. Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. : Житомир, 2018. 40 с.

135. Гусак Л. Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи : монографія. Луцьк : Вежа Друк, 2014. 364 с.

136. Давидовський М. В., Сокол І. М., Стадниченко К. В. Проблеми впровадження дистанційної форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Open educational e-environmental of modern University*. 2023. №14. С. 12–25.

137. Даньшева С. О. Професійне самовиховання студентів технічних вузів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2000. 16 с.

138. Демченко І. І., Максимчук Б. А., Протас О. Л., Козій О. М., Демчишина О. В., Сагач О. М., Плетеницька Л. С., Максимчук І. А. Динаміка розвитку педагогічної майстерності та взаємодія факторів її формування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2020. Вип. 1 (121). С. 34–39.

139. Дем'янчук О. О., Адамович І. В. «Школа молодого педагога» як середовище професійної соціалізації педагога. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2019. Вип. 1 (44). С. 53–58.

140. Денисова А., Харагірло В. Школа педагогічного коучингу як інноваційний формат професійного зростання. *Актуальні проблеми гуманітарних наук*. 2021. №37 (1). С. 212–220.

141. Денисюк О. Я., Титаренко Н. В. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників як індикатор реалізації реформ Нової української школи. *Освітня аналітика України*. 2021. №3 (14). С. 88–102.

142. Державна установа «Український інститут розвитку освіти» : офіційний сайт. URL : <https://uied.org.ua/pro-institut/>. (дата звернення: 24.03.2023).

143. Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» : офіційний сайт. URL : <https://imzo.gov.ua/pro-imzo/>. (дата звернення: 24.03.2023).

144. Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» : офіційний сайт. URL : <https://iea.gov.ua/>. (дата звернення: 24.03.2023).

145. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» : Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. №896-93-п. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/896-93-п>. (дата звернення: 12.04.2024).

146. Державна програма «Вчитель». Постанова Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 р. №379. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 02.05.2024).

147. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 483 с.

148. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. №800. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>. (дата звернення: 15.02.2024).

149. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 26.01.20122 р. №64. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/12-2022_ТП_ПК_з-питань-домедичної-допомоги.pdf. (дата звернення: 16.02.2024).

150. Деякі питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників: наказ Міністерства освіти і науки України від 04.12.2020 р. №1504. URL:

https://drive.google.com/file/d/1atYLGRFdxm0nJF7_gfiTLn8nChV6Asxb/view.

(дата звернення: 10.05.2024).

151. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України України від 30.09.2020 р. №898. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 10.05.2024).

152. Дзигаленко Л. М. Розвиток фахової компетентності вчителів технологій у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2018. 273 с.

153. Дічек Н. П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка та психологія*. 2014. №2. С. 67–75.

154. Добош О. М. Педагогічне наставництво як механізм професійного розвитку молодого педагога. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип 2 (10). Ч. 1. С. 137–140.

155. Добрінова К. Проблеми педагогічної майстерності в період античності. *KyivTex&Fashion*: матеріали III міжнар наук.-практ. конф. (м. Київ, 31 жовт. 2019 р.). Київ, 2019. С. 281–285.

156. Довгань Л. І. Сучасний стан проблеми формування педагогічної майстерності викладача іноземної мови вищого навчального закладу. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 50. С. 90–93.

157. Долгая Н. В., Дуднік Н. Ю. Різні підходи до трактування поняття «педагогічний професіоналізм» у наукових дослідженнях. *Педагогіка вищої та середньої шкoл*. 2011. Вип. 31. С. 250–256.

158. Домаскіна М. Формування системи підвищення кваліфікації вчителів у Сполучених Штатах Америки. *Вересень*. 2021. №2. (89) С. 17–25.

159. Дороніна Т., Іванова В. Часткова професійна кваліфікація як напрям розвитку сучасної освіти. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства: зб. тез доп. І всеукр. наук.-практ. конф (м. Дніпро, 14 вересня 2022 р.)*, Дніпро, 2022. С. 100–102.

160. Дороніна Т. О., Мотуз Т. В. Історико-педагогічне дослідження кризь призму моделювання: теоретичні підходи та практичне застосування. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2025. №4 (50). С. 352–364.

161. Дороніна Т. О., Мотуз Т. В. Методологічне окреслення підходів до вивчення розвитку педагогічного професіоналізму. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Філософія. Педагогіка*. 2025. №1 (8). С. 94–104.

162. Драч І. І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 9–14.

163. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження : навч.-метод. посіб. Житомир : Полісся, 2016. 256 с.

164. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість*. 2010. №12(22). С. 17–20.

165. Дудко Н., Драновська С. Формати підвищення кваліфікації як засіб мотивації педагогів у виборі провайдера підвищення кваліфікації. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2022. Вип. 59. С. 181–195.

166. Дудко Н. В. Особливості адаптивної системи як однієї з моделей підвищення кваліфікації педагогів. *Science, Theory and ways to improve methods* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (London, Great Britain May 1 - 3, 2023). 2023. С. 187–191.

167. Дьяченко Б. А. Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти : автореф. ... канд. пед. наук : 12.00.04. Київ, 2000. 19 с.

168. Елькін О., Марущенко О., Масалітіна О., Мінковська І. Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчительству? Харків : Дім Реклами, 2019. 122 с.

169. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1440 с.

170. Євтушенко Н. Дефінування системи підвищення кваліфікації вчителів у науковому просторі України і Республіки Польща. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 3-4. С. 155–160.

171. Євтушенко Н. Система підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України: нормативно-правове забезпечення. *Молодь і ринок*. 2020. №2 (181). С. 91–98.

172. Євтушенко Н. В. Характеристика системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у системі післядипломної освіти України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки : реалії і перспективи*. 2020. Вип. 76. С. 67–71.

173. Єжова О. В. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2020. Вип. 5. С. 202–207.

174. Єлагіна Н. І. Педагогічна майстерність учителів в педагогічній думці другої половини XIX – початку XX століття. URL : https://www.researchgate.net/publication/310127154_Pedagogicna_majsternist_majbutnih_uciteliv_v_pedagogicnij_dumci_drugoi_pоловини_XIX_-_pocatku_XX_stolitta (дата звернення: 17.02.2023).

175. Желанова В. Модель професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка та психологія*. 2020. Вип. 63. С. 50–59.

176. Жерновникова О. А., Проскурня О. І. Методичні аспекти програми підвищення кваліфікації вчителів математики. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / за заг. ред. Н. Г. Ничкало, І. Ф. Прокопенка. Київ, Харків : Інститут освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2020. С. 385–389.

177. Жорова І. Я. Розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі у системі післядипломної освіти України (1940-і рр. XX – початок XXI ст.) : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2015. 36 с.

178. Жуковський В. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителів з предметів духовно-морального спрямування у системі післядипломної освіти. *Андрагогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання*. 2014. Вип. 5. С. 170–179.

179. Заболотна О. А. Концептуальна модель порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів* : хрестоматія / авторський колектив. Київ : Педагогічна думка, 2015. С. 103–115.

180. Завгородня Т. К., Стражнікова І. В. Методологічні засади педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.

181. Загоруйко Л. Особливості системи професійного розвитку вчителів у Фінляндії. *Інноваційні технології*. 2023. №10 (134). С. 315–324.

182. Задорожна Л. В. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874–1917 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Луганськ, 2000. 19 с.

183. Захар О. Г. Методична система підвищення кваліфікації вчителів інформатики із застосуванням технологій дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 235 с.

184. Захарчук Н. В. Педагогічна майстерність як умова успішної підготовки студентів до міжкультурної комунікації. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*. 2010. Вип. 52. С.110–113.

185. Зданевич Л. Професійна мобільність вчителя початкових класів як запорука ефективної педагогічної діяльності. *Перспективи та інновації науки*. 2022. №7 (12). С.185–194.

186. Зембицька М. В. Ефективність наставництва на різних етапах професійного розвитку вчителів-початківців (на прикладі США). *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2011. Вип. 21. С.59–62.

187. Золотухіна С. Т. Особливості використання джерельної бази в історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С.266–271.

188. Зубко А. Цілепокладання як основа успішної організації навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогів. *Людинознавчі студії*. 2011. Вип. 23. С.15–26.

189. Зубко А. М., Жорова І. Я., Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В., Кохановська О. В. Інформаційно-комунікаційні технології як чинник розвитку професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т.77. №3. С.262–281.

190. Зубкова А., Майгурова Д., Місюня Р. Управління проєктами цифрової трансформації міжнародних підприємств: ключові відмінності індустрії 4.0 та 5.0. *Modeling the development of the economic systems*. 2023. №2. С.120–130.

191. Зязюн І. А. Наука і мистецтво педагогічної дії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2001. Вип. 3. С.357–380.

192. Зязюн І. А. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*. 2003. №12. С.52–55

193. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ; Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

194. Зязюн А. А., Крамущенко В. Л., Кривonos І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник. / за заг. ред. А. І. Зязюна. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.

195. Іваненко О. Цифровізація як нова реальність в умовах соціальної нестабільності. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2024. №3. С.25–46.

196. Іваній О. М. Правова підготовка як умова високого професіоналізму вчителів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. №1 (35). С.326–333.

197. Іванюк В. І. Потреби у підвищення кваліфікації педагогічних працівників надавати психосоціальну підтримку учням в умовах війни. *Імідж сучасного педагога*. 2023. №3 (210). С.34–39.

198. Іванюк Г. Підходи до відбору джерельної бази дослідження соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи ав Україні (друга полочина 50-х–90- ті рр. ХХ ст.). *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С.271–279.

199. Ілляхова М. В. Безперервний професійний розвиток науково-педагогічних працівників у контексті розвитку європейського освітнього простору. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С.55–60.

200. Іщенко В. Самоменеджмент як умова професійного зростання майбутнього вчителя природничих дисциплін. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С.96–100.

201. Кабанов В. Взаємодія Міністерства освіти і науки України і громадських об'єднань в реорганізації системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Аспекти публічного управління*. 2021. Том 9. №3. С.45–51.

202. Кабиш М. Суть і структура педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу. *Професійна педагогіка*. 2021. №2 (23). С.108–118.

203. Кава А. А. Особистісний підхід як основа педагогічної майстерності у вітчизняній педагогічній думці. *Витоки педагогічної майстерності*. 2011. Вип. 8 (2). С.130–132.

204. Кавун Ю., Руда О. Міжнародний досвід сертифікації педагогів. URL : https://osvita.ua/school/qualification/1482/#google_vignette. (дата звернення: 03.03.2024).

205. Кайдалова Л. Г. Підвищення педагогічної майстерності та педагогічної культури сучасного викладача. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки. 2011. Вип. 97. С.82–89.

206. Кайдалова Л. Г. Формування педагогічної майстерності у магістрів освітніх, педагогічних наук. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 78. С.84–87.

207. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. Харків : НФаУ. 2009. 150 с.

208. Калачова Л. В. До проблеми реалізації неперервності освіти викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти. *Неперервна педагогічна освіта: стан, проблеми, перспективи* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 24 квіт. 2015 р.). Умань, 2015. С.41–44.

209. Калінська О. П. Розвиток педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Львів, 2018. 345 с.

210. Калінська О. Упровадження освітніх інновацій як шлях до формування професіоналізму та педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу. *Нова Педагогічна Думка*. 2017. №3. С.28–30.

211. Каплуновська О. Тьюторство-дієва форма методичного супроводу педагога. *Дошкільне виховання*. 2016. №3. С.10–13.

212. Капосльоз Г. В., Невмержицький В. М., Рибчук О. О., Розумний О. Д. Зарубіжний досвід професійного розвитку науково-

педагогічних працівників в системі післядипломної освіти. *Військова освіта*. 2016. №2. С.93–102.

213. Капченко О. Л. Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945–1990 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 21 с.

214. Капченко О. Л. Педагогічна майстерність у спадщині І. Г. Ткаченка. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2011. Вип. 18 (71). С.13–19.

215. Карапетян А. О. Підвищення академічної мобільності як стратегічне завдання державної політики в сфері освіти. *Public Administration Aspects*. 2015. №1–2, січень–лютий. С.48–54.

216. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 2005. 22 с.

217. Картава Ю. К. Модель розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти. *Наука і освіта*. 2012. №8. С.70–73.

218. Квятковська Г. Рефлексивний практик як постульований взірець викладача ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання*. 2012. Вип. 29. С.122–128.

219. Кізім М. В. Полікультурна підготовка вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти (підвищення кваліфікації). *Педагогіка, психологія, та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. №12. С.80–83.

220. Кітова О., Ткаченко Г. Резильєнтність як здатність досягнення рівноваги в умовах війни. *Підтримка психологічного здоров'я особистості в умовах війни: міжнародний досвід та українські реалії*: зб. тез доп. учасн. міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 30 квіт. – 1 трав. 2024 р.). Київ: ІППО, 2024. С.400–407.

221. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: автореф. на дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 20 с.

222. Кириченко О. М. Психологічні детермінанти формування педагогічної майстерності. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2010. Т.15. Вип. 11. Ч.1. С.264–270.

223. Климова К. Використання онлайн-платформ у підготовці докторів філософії з дисципліни «Сучасні методики викладання у вищій школі та педагогічна майстерність». *Нові технології навчання*. 2021. Грудень. С.90–97.

224. Клокун О. Педагогічна майстерність учителя як умова розвитку акмеологічного середовища гімназії. *Дидактика : теорія і практика*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С.116–122.

225. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта : зарубіжний досвід та сучасна практика. *Нова Педагогічна Думка*. 2014. №2. С.187– 190.

226. Книш І. В. Стратегії Lifelong Learning: «кліповість» як норма. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. №9–10 (123–124). С.63–73.

227. Коваленко В. В., Литвинова С. Г., Мар'єнко М. В., Шишкіна М. П. Хмарно орієнтовані системи відкритої науки у навчанні і професійному розвитку вчителів : зміст основних понять дослідження. *Фізико-математична освіта*. 2020. Ч.2. Вип. 3 (25). С.67–74.

228. Ковальчук В. І. Педагогічна майстерність викладача – основа його компетентності. *Профтехосвіта*. 2011. №6 (30). С.22–34.

229. Ковальчук В. І. Підвищення кваліфікації керівників професійних навчальних закладів: інноваційний підхід. *Педагогічна освіта і освіта дорослих : європейський вимір*. Київ-Хмельницький, 2008. С.482-493.

230. Ковальчук В. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників: європейський досвід. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2015. Вип. 3. №5. С.75–81.

231. Ковальчук В. І. Постановка проблеми розвитку педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ у системі післядипломної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Вип. 24 (77). С.352–359.

232. Ковальчук В. А. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: теорія, методика, практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Я. Франка, 2016. 442 с.

233. Ковальчук В. Професійний розвиток вчителів: міжнародний досвід. URL : <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitokuchiteliv-zarubizhnij-dosvid> 18. (дата звернення: 15.07.2024).

234. Ковальчук В. І. Сутність та структура педагогічної майстерності вчителя. *Вища освіта України*. 2011. №27. С.211–222.

235. Козій О. М., Демченко І. І. Динаміка розвитку педагогічної майстерності та взаємодія факторів її формування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2020. Вип 1 (121). С.34–39.

236. Колесник А. Г. Сутність педагогічної майстерності вихователя дошкільного навчального закладу. *Наука і освіта*. 2009. №7 С.101–104.

237. Колеснікова І. В. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Житомир, 2017. 295 с.

238. Колесніков Р. О. Зміст професійного розвитку вчителів у школах Канади в контексті інформатизації освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2023. №81. С.151–161.

239. Колісник Л. В. Педагогічна майстерність: метод. компл. організації вивчення навчальної дисципліни. Умань : Візаві. 2016. 168 с.

240. Колодницька О. Сутність педагогічного професіоналізму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №2 (12). С.220–226.

241. Колодько Т. М. Педагогічний професіоналізм учителя у сучасній навчально-виховній практиці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2009. Вип. 9 (19). С.185–189.

242. Колос К. Р. Функціональна модель комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Вип. 3 (Т.41). С.70–82.

243. Коляда І. Самоосвіта як соціокультурне явище в інформаційному суспільстві. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2019. Вип. 24. С.13–21.

244. Комар О. Європейський простір післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови. *Педагогічні науки: історія, інноваційні технології*. 2018. №8 (82). С.157–167.

245. Компетентнісний підхід до навчання як основа Нової української школи : методичні рекомендації. 28 квітня 2024 р. URL : <https://naurok.com.ua/kompetentnisniy-pidhid-do-navchannya-yak-osnova-novo-ukra-nsko-shkoli-412026.html> (дата звернення: 12.06.2023 р.).

246. Кондур О. Управлінська компонента професійної компетентності фахівця в освітній системі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 21. С.95–100.

247. Коновальчук І. І. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу освіти у формуванні комунікативної готовності дітей до школи. *Андрогогічний вісник*. 2012. Вип. 8. С.95–102.

248. Кононець Н. В. Аспекти педагогічної майстерності викладача: розробка електронних підручників. *Витоки педагогічної майстерності*. 2009. Вип. 6. С.202–210.

249. Кононко О. Наставництво як форма організації соціального простору початківця. *Практика упр. закл. освіти*. 2012. №9. С.24-34.

250. Конференція ЄКПО: боротьба за майбутнє державної освіти в соціальній Європі. URL : <https://pon.org.ua/novyny/11600-konferenciia-uekpo>

borotba-za-maibutnie-derzhavnoi-osvity-v-socialnii-yevropi.html (дата звернення: 12.07.2024 р.).

251. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 14.06.2023 р.).

252. Концепція розвитку освіти України на 2015–2025 роки : Рішення Колегії МОН України (лист №1/11-8473 від 13.10.2015). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-2-Konzept.pdf>. (дата звернення: 14.06.2023 р.).

253. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року: проект Міністерства освіти і науки України, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennnya> (дата звернення: 12.07.2024 р.).

254. Короткова П. М. Педагогічне спілкування та педагогічна майстерність. *Дослідження проблем гуманітарних наук* : збірник наукових праць, м. Київ, 18–19 листопада 2020 р. / ред. кол. : А. В. Сакун, Т. І. Кадлубович, Д. С. Черняк. Київ : КНУТД, 2020. С.45–47.

255. Корсак К. В., Гранюк Л. О. Франція: післядипломна освіта та її досягнення. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. №1. С.28–31.

256. Котельнікова Н. Періодизація історії розвитку післядипломної педагогічної освіти в КНР. *Історико-педагогічний альманах*. 2011. Вип. 2. С.77–82.

257. Котенева Ю. М. Професіоналізм майбутнього вчителя як складова його професійної кар'єри. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. №21. С.80–85.

258. Коцюба Г. А., Лигоміна Т. А. Дослідження ефективності нової моделі підвищення кваліфікації для педагогів, що працюють за програмою

«Нової української школи». *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. №2. (1.). С.78–83.

259. Кочерга Є. В. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 21 с.

260. Кошманова Т. С. Можливості впровадження американського досвіду професійної підготовки вчителів у теорію і практику сучасної педагогічної освіти України. *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 74–77.

261. Кравченко В. М. Теоретичні засади формування педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи. *Педагогічні науки*. 2016. №16. С.69–72.

262. Кравченко Д. Історико-педагогічні та модернізаційні аспекти розвитку педагогічної майстерності вчителя історії. *Імідж сучасного педагога*. 2013. №7. С.25–27.

263. Крапивний Я. Історичні обриси розвитку педагогічної майстерності студентів чернігівського колегіуму (1700–1786 рр). *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Вип. 15. С.149–155.

264. Красильник Ю. С. Розвиток педагогічної майстерності викладача професійного навчального закладу: спецкурс. Київ : НАПН України, 2016. 52 с.

265. Красницька О. Педагогічна майстерність – шлях до реалізації індивідуального потенціалу викладача вищої військової школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2020. №1 (94). С.122–133.

266. Красницька О. Педагогічні умови формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів вищих військових навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*. 2022. №2. С.42–50.

267. Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій: дис ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2008. 186 с.

268. Кривонос І. А. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. *Парус : науково-педагогічний журнал Миколаївщини*. 2012. Вип. №5. С.36–38.
269. Крижановська З. Ю. Психологічні аспекти професійної самореалізації фахівців дошкільної освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. №5. С.77–80.
270. Кристопчук Т. Є. Професійний розвиток та творча діяльність педагога в системі неперервної професійної освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2010. Вип. 3. С.68–73.
271. Крисюк С. В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.) : монографія. Львів : ЛОНМІО, 1997. 206 с.
272. Кропотова Н. Чотири аспекти професії як соціокультурного феномену. *Вища школа*. 2010. №3–4. С.44–50.
273. Кубська Л. І. Організація навчально-методичної роботи на курсах підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів. *Відкрита наука України: візійний дискурс в умовах воєнного стану* : матеріали II міжнар. міждисц. наук.-практ. конф. (м. Ужгород 27-29 вер. 2023 р.). Ужгород, 2023. С.322–325.
274. Кузьменко В. В. Історико-педагогічні аспекти розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2013. №19. С.14–18.
275. Кузьмінський А. І. Теоретичні засади формування педагогічної майстерності викладача. *Наука і освіта*. 2014. №3. С.76–81.
276. Куліненко Л. Б. Педагогічна майстерність: особистісний вимір. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Економіка і право*. 2013. Вип. 22. С.263–270.
277. Купенко О. Педагогічна технологія наставництва в процесі формування проектної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. №3–4 (97/98). С.39–48.

278. Кучай Т., Кучай О., Рокосовик Н., Зорочкіна Т. Етична компетентність – базова складова професійності педагога. Витоки педагогічної майстерності. 2022. Вип. 29. С.142–144.

279. Кучерявий О. Г. Професійний і особистісний розвиток сучасного вчителя: монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 279 с.

280. Лавріненко О. А. Ідеї педагогічної майстерності вчителя в поглядах західноєвропейських просвітників XII-XVIII ст. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2007. №4. С.118–122.

281. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність у професійному саморозвитку вчителя XIX століття: історико-педагогічний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2011. Вип. 14 (24). С.105–109.

282. Лавріненко О. А. Тенденції розвитку ідеї педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина XVI – кінець XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 534 с.

283. Лавриненко С. Л. Психологічні умови розвитку професіоналізму вчителів гімназії : дис ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 185 с.

284. Ларіна Н. Б. Принципи відбору змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. Вип. 9. (62) С.382–389.

285. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 20 с.

286. Левітас Ф. Л., Дубар О. В. З історії становлення системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні (II половина XIX ст. – 1939 р.). *Освітологічний дискурс*. 2010. №2. С.91–104.

287. Лещенко М. П. Особистісний фактор в інноваційній парадигмі педагогічної майстерності. *Сучасні інформаційні технології методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2002. Вип. 2 (Ч.3). С.51–56.

288. Лещенко М. П., Гриньова М. В. Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно зорієнтованої освіти: модульний посібник : ПОППО, 2006. 290 с.

289. Липова Л., Войцехівський М., Малишев В. Післядипломна освіта в контексті профілізації навчання. *Післядипломна освіта в Україні*. 2010. №5. С.3–6.

290. Лисенко О. А., Самойлова Ю. І. Професійний розвиток викладачів ЗВО Ірландії та його імплементація в систему вітчизняної педагогічної освіти. *Теорія і методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23. (Т.1). С.145–149.

291. Лісіна Л. Дистанційна форма навчання в післядипломній освіти вчителя. *Наукові записки Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 90. С. 171-175.

292. Лісова Н. І. Новітні педагогічні технології у підготовці педагогічних кадрів з методики оцінювання якості освіти в системі підвищення кваліфікації. *Якість технологій та освіти*. 2011. №1. С.115–121.

293. Лісова С. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С.34–53.

284. Локарева Г. В., Садовенко С. Г. Методичне забезпечення розвитку педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. №3 (39) С.39–45.

295. Локшина О. І. Professional development of teachers: the position of international organizations. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м.Тернопіль, 9–10 квіт. 2020 р.)*. Тернопіль : СМП «Тайп», 2020. С.217–220.

296. Лук'янченко О. М. Вітчизняні педагоги минулого про шляхи підвищення кваліфікації вчителів. *Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2001. №25. С.6–10.

297. Лунячек В. Оцінювання результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах диверсифікації освітніх послуг. *Нова педагогічна думка*. 2023. №1. (Т.1). С.9–17.

298. Лунячек В., Ігнатенко Л. Підвищення кваліфікації працівників системи вищої освіти в умовах глобалізації. *Освітні обрії*. 2020. №1 (50). 2020. С.120–126.

299. Луцюк А. М., Луцюк Ю. А. Василь Сухомлинський про сутність педагогічної майстерності. *Академічні студії. Педагогіка*. 2021. Вип. 2. С.74–78.

300. Лях Г. Р. *Сутність і форми педагогічного наставництва. Проблеми та перспективи розвитку освіти : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 25–26 березня, 2016 р.). Київ, 2016. С.22–24.*

301. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2013. №2. С. 57–60.

302. Макаренко О. М., Голубєва М. О., Кравчук С. М., Кокуш Н. А. Особливості і зростання професійної компетентності вчителів в загальноосвітній школі. *Гуманітарний вісник. Педагогіка. Психологія*. 2012. Вип. 27. С.419-427.

303. Макаренко С. І. Неформальна освіта в новій системі підвищення кваліфікації педагогів дошкільця : реалії та перспективи. *Дошкільня освіта в контексті ідей Нової української школи*. Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2020. С.244–257.

304. Макарова В. Три роки сертифікації вчителів: які результати й чи замінить вона атестацію : НУШ (22.12.2021). URL : <https://nus.org.ua/articles/chotyry-roky-sertyfikatsiyi-vchyteliv-yaki-rezultaty-j-chy-zaminyt-vona-atestatsiyu/> ()

305. Макаручук В. В. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. Умань : Алми. 2020. 191 с.

306. Максименко А. П. Університетська освіта Франції: становлення і розвиток у XIX–XX століттях : монографія. Київ : КНЛУ. 2007. 200 с.

307. Максимчук Б. А., Овчарук В. В., Карасевич С. А., Овчарук В. Г., Петришин П. В., Шкірта М. І., Тріфан О. М., Максимчук І. А. Педагогічна майстерність майбутніх учителів фізичної культури як предмет наукових досліджень. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2019. Вип. 11 (119). С.129–134.

308. Максимчук І. А., Вощевська О. В., Сагач О. М., Височан Л., Степаненко Л. М., Матвієнко О. В. Система втілення багатоаспектного підходу в підвищенні педагогічної майстерності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2021. Вип. 1 (129). С.47–55.

309. Максимчук І. А., Сагач О. М., Демченко І. І., Фурдуй С. Б., Максимчук Б. А., Протас О. Л., Кузько Л. Й., Межиловська Е. О. Саморозвиток у контексті формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2020. Вип. 2 (122). С. 88–95.

310. Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2000. 27 с.

311. Маляр Л. В., Милян Ж. І. Зарубіжний досвід підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2023. Вип. 2. (53). С.89–93.

312. Марецька Л. П. Розвиток соціокультурної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної освіти. *Таврійський вісник освіти*. 2015. №2 (2). С.140–146.

313. Мариновська О. Розвиток компетентності педагогічного партнерства вчителів у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Освітні Обрії*. 2022. №2 (55). С.80–85.

314. Мартинець Л. Філософський зміст професійного розвитку вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. №18. С.206–211.

315. Мартинець Л. А. Професійний розвиток учителів у вітчизняній та світовій практиці. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. №10. (65). С.10–15.

316. Мар'яненко Л. В. Професійна самореалізація, педагогічний такт і педагогічна майстерність вчителя за аналізом робіт І. О. Синиці. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2016. №8 (08). С.95–103.

317. Матвієнко О. В. Теоретичні основи реформування систем освіти у країнах ЄС. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. №4. С.248–254.

318. Матвійчук О. Є., Петрошук Н. Р. Інноваційно-освітнє середовище підвищення кваліфікації педагогів. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження*: зб. матеріалів. доп. XXIV Міжнар. Конф. Молодих науковців. (м.Київ, 21-22 квіт. 2022 р.). Київ, 2022. С.138-141.

319. Матвійчук Т.Ф. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 273 с.

320. Матвійчук Т. Ф., Соловйов В. Ф. Педагогічна позиція як умова формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. №39. С.328–332.

321. Матвійчук Т. Ф., Соловйов В. Ф., Окопний А. М. Принципи формування і розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені*

М. П. Драгоманова. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2017. Вип. 5 (86). С.192–197.

322. Мацук Л. Педагогічна компетентність як чинник професійної діяльності та майстерності педагога. *Освітній простір України*. 2016. Вип. 7. С.82–87.

323. Мачинська Н., Федорович А., Яремчук Н. Основи педагогічної майстерності : навч.-метод. посіб. Львів : ДНУ імені Івана Франка, 2020. 285 с.

324. Меленець Л. Школа передового педагогічного досвіду як форма підвищення кваліфікації працівників сільських дошкільних закладів (II пол. XX ст.). *Наукові записки* [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. *Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121 (II). С.104–107.

325. Меленець Л. І. Майстер-клас як вид підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії* : тези доп. XXXIX міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Переяслав, 31 лип. 2021 р.). Переяслав, 2021. С.52–54.

326. Мельник І. М., Заремба Л. В. Технологія формування педагогічної майстерності вихователя ЗДО : вихідні концепти. *Молодий вчений*. 2021. №2 (90). С.190–194.

327. Мельник Л. Г. Проривні технології у світлі соціально-економічних революцій: досвід ЄС та світу. *Mechanism of Economic Regulation*. 2019. №3. С.97–110.

328. Мельник Л. Г. Сучасні тренди розвитку соціально-економічних систем. *Mechanism of Economic Regulation*. 2020. №1. С.9–27.

329. Мельник Ю. Б. Педагогічна майстерність: силабус : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Мельник Ю. Б. Харків : ХОГОКЗ, 2018. 26 с.

330. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 200 с.

331. Мирошник О., Тарасевич Н. Педагогічна майстерність: теорія і практика професійного становлення майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 9. С.136–140.

332. Митник О. Психолого-педагогічні засади підготовки вчителя у системі післядипломної освіти до реалізації компетентнісного підходу. *Рідна школа*. 2013. №11. С.42–44.

333. Міленкова Р. М. Вимірювання професійно-педагогічної компетенції викладача : кваліметричні підходи до експертизи. *Світогляд-Філософія-Релігія*. 2014. Вип. 7. С.169–177.

334. Мільто Л. О. Методологічні засади дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 2. С.150–153.

335. Мільто Л. Педагогічна майстерність як чинник професійного розвитку особистості вчителя. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*: зб наук. праць. Київ : НТУ, 2015. С.377–385.

336. Мільто Л. О. Розвиток ідей педагогічної майстерності в історії зарубіжної філософсько-педагогічної думки. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайло Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. 2013. №40. С.324–329.

337. Мільто Л. О. Роль головного педагогічного інституту в розвитку педагогічної майстерності вчителя. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. №7 (71). С.211–224.

338. Мільто Л. О. Роль педагогів-новаторів у розвитку педагогічної майстерності вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2012. Вип. 15 (25). С.89–96.

339. Мільто О. Філософсько-методологічні підходи дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 20. С.162–167.

340. Мільто О. Л. Historiographic Aspects of Studying the Phenomenon of Pedagogical Mastery (Analysis of Ukrainian and Foreign Scholars Views). *Comparative Professional Pedagogy*. 2017. №7 (2). P. 36–42.

341. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. Вип. 2. С.13–18.

342. Мітельман І. Особливості моделювання спеціалізованих методичних кейсів у контексті підвищення кваліфікації вчителів математики. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. Вип. 2. С.137–149.

343. Міщенко О. А. Розвиток ідеї лекторської майстерності викладачів вищих навчальних закладів в історії вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Харків, 2018. 20 с.

344. Могілевська В., Барліт О., Сібіль О. Інформаційно-цифрова компетентність як інструмент вибудовування індивідуальної траєкторії професійного розвитку. *Open educational e-environment of modern University*. 2022. №13. С.63–74.

345. Моїсєєв С. О. Підвищення професійної майстерності вчителя у павлівській середній школі. *Педагогічний альманах*. 2015. Вип. 26. С.230–237.

346. Моїсєєв С. О. Структурно-функціональні виміри педагогічної майстерності вчителя загальноосвітньої школи. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 29. С.148–153.

347. Молнар Т. І. Педагогічна майстерність : опорні конспекти: підручник. Мукачево : МДУ, 2016. 80 с.

348. Молнар Т. І. Педагогічна майстерність учителя початкової школи : сутність, шляхи формування. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 1 (7). С.121–124.

349. Моніторинг створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників – 2023; Державна установа «Український інститут розвитку освіти». 01 груд. 2023 р. URL : <https://uied.org.ua/monitoryng-stvorenniya-czentriv-profesijnogo-rozvytku-pedagogichnyh-praczivnykiv/> (дата звернення: 17.04.2024).

350. Моніторинг створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників – 2024 : аналітична довідка; Державна установа «Український інститут розвитку освіти». 04 лют. 2025. URL: <https://uied.org.ua/2025/02/12839/> (дата звернення: 22.05.2025).

351. Моргун І. С., Жданова-Неділько О. Г. Формування педагогічної майстерності і Soft skills педагога-менеджера : від концепції Макаренка до сучасних практик. *Справа Антона Макаренка : український та європейський контексти*: матеріали XXII міжнар наук-практ. конф. (м. Полтава, 16–17 бер. 2023 р.), Полтава, 2023. С.239–241.

352. Мороз А. В. Забезпечення якості вищої освіти через підвищення кваліфікації педагогів – досвід Китаю. Державне управління у сфері цивільного захисту: наука, освіта, практика : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 17–18 трав. 2019). Харків, 2019. С.41–43.

353. Мороз В. М. Механізм організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників як об'єкт державного управління освіти. *Наукові записки Інституту законодавства Верховної ради України*. 2014. №3. С.107–113.

354. Мотуз Т. Використання потенціалу інтернет-ресурсів для створення позитивного іміджу закладу освіти. *Критичне мислення в епоху токсичного контенту* : зб. статей XVIII міжнар. наук.-метод. конф. Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С.209–213.

355. Мотуз Т. Неперервна освіта вчителів у вимірі освітніх реформ. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства*: зб. тез доп. III всеукр. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 30 жовт. 2024 р.). Дніпро, 2024. С.106–109.

356. Мотуз Т. Супервізія в освіті як механізм підвищення якості освітньої діяльності. *Науково-теоретичні засади та практичні аспекти осучаснення освітньої діяльності: міждисциплінарний підхід*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 11 листю 2024 р.). Запоріжжя, 2024. №3(58) : URL : https://drive.google.com/file/d/1F14P8H4EZYPljBBZSohUBWf7K0U_I-37/view . (дата звернення: 15.11. 2024 р.).

357. Мотуз Т. Супервізія у професійному розвитку педагогів: світові практики та можливості для України. *Проблеми розвитку професійних компетентностей вчителів математичної, природничої та технологічної освітніх галузей / Problems of the Development of Professional Competencies of Teachers in Mathematics, Natural Sciences, and Technological Educational Fields*: зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 27–28 лютого 2025 р.). Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2025. С.266–267.

358. Мотуз Т. Управлінський супровід розвитку вчительського професіоналізму в умовах глобалізації освіти. *Управління в освіті: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції* (Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, 29 квітня 2025 року) / за ред. Т. М. Горохівської, М. Ф. Криштановича, О. М. Ієвлєва, Т. І. Рузяк; за заг. ред. М. Ф. Криштановича. Львів, 2025. С.195–198.

359. Мотуз Т. В. Адаптивний професіоналізм вчителя: стратегії для динамічного освітнього середовища. *Technologies for improving old methods, theories and hypotheses: The 1st International scientific and practical conference* (Sofia, January 07 – 10, 2025) Sofia, 2025. P.303–306.

360. Мотуз Т. В. Академічна свобода як ключове право вчителя нової української школи. *Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти*: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 29 квіт. 2020 р.). Дніпро : СПД «Охотнік», 2020. С.218–219.

361. Мотуз Т. В. Аксіологічний складник професійної діяльності вчителя. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення* : матеріали міжнар.

наук.-практ. конф. (м. Київ, 1–2 травня 2020 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. II. С.14–17.

362. Мотуз Т. В. Генеза інноваційної діяльності закладів освіти Дніпропетровщини (кінець XX – початок XXI століть). *Інноваційна педагогіка*. 2020. №21. С.53–59.

363. Мотуз Т. В. Дослідження особливостей та структури цифрової компетентності як складника професіоналізму сучасного вчителя. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2024. №1 (35). С.286–294.

364. Мотуз Т. В. Дослідження практики реалізації наставництва у контексті професійного розвитку вчителів. *Вісник науки та освіти. Філологія. Педагогіка. Соціологія. Культура і мистецтво. Історія та археологія*. 2024. №2 (20). С.993–1007.

365. Мотуз Т. В. Міжнародні стандарти професійного розвитку педагогів: можливості для освітянської спільноти України. *Особистість та освіта в умовах сучасних соціокультурних викликів: ціннісно-світоглядні та науково-методичні аспекти*: зб. матеріалів II всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Дніпро, 28 лютого 2025 р.). Дніпро, 2025. С.346–347.

366. Мотуз Т. В. Огляд стратегій управління професійним розвитком вчителя. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства* : зб. тез доп. II всеукр. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 25 жовт. 2023 р.). Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2023. С.17–19.

367. Мотуз Т. В. Освітній вимір промислових революцій. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2024. №8 (42). С. 438–451.

368. Мотуз Т. В. Особливості професійного розвитку вчителя в сучасних умовах. *Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах*. 2022. Вип. 8. С.56–57.

369. Мотуз Т. В. Професійний розвиток вчителя початкових класів в умовах освітньої євроінтеграції. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття: матеріали міжнар. наук. конф.* (м. Черкаси, 7 серп. 2020 р.). Черкаси : МЦНД. Т. 2. С.70–73.

370. Мотуз Т. В. Реалізація права на академічну свободу вчителя у системі освіти України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2020. №2 (63). С.65–71.

371. Мотуз Т. В. Розвиток професійних компетентностей вчителя в умовах реформування системи загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Педагогічні науки.* 2020. Випуск 12 (41). С.166–179.

372. Мотуз Т. В. Роль професіоналізму вчителя у формуванні життєцінностей учнів. *Актуальні проблеми формування життєціннісного середовища сучасного закладу освіти: теорія, історія, практика* (м. Дніпро, 29 лист. 2023 р.). Дніпро, 2023. С.69–72.

373. Мотуз Т. В. Тренди професійного розвитку сучасного педагога. *Професіоналізм сучасного вчителя в парадигмі Нової української школи: досвід впровадження Державного стандарту базової середньої освіти в 5-х класах: матеріали обласної наук.-практ. конф.* (м. Дніпро, 06 черв. 2023 р.). Дніпро : КЗВО “ДАНО”, 2023. С.34–35.

374. Мотуз Т. В. Формування професіонала нової генерації в умовах реалізації опп «Загальна педагогіка». *Освітній процес сьогодення: досягнення, виклики, перспективи* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю. Тернопіль, 2025. С.39–40.

375. Мотуз Т. В. Цінності професійної діяльності вчителя початкових класів нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. №70. (Т.3). С.85–88.

376. Мотуз Т., Ватковська М., Пісковенко А. Рефлексія діяльності педагога як фактор професійного розвитку. *Advancing in research, practice and education. Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference.* Florence, Italy. 2022. P.448–449.

377. Мотуз Т., Лук'янченко С., Пісковенко А. Педагогічне партнерство як стратегічний складник формування професіоналізму в освіті. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Філософія. Педагогіка*. 2024. №1 (6). С.78–85.

378. Мотуз Т. В., Уманець А. В. Організація професійного розвитку вчителів у процесі педагогічного наставництва. *The 2nd International scientific and practical conference "Innovations in education: prospects and challenges of today"* (January 16–19, 2024) Sofia, Bulgaria. International Science Group. 2024. P. 225–229.

379. Мотуз Т., Швидун В. Інноваційні процеси в системі освіти України: проблеми та перспективи. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2021. Вип. 13 (45). С.58–63.

380. Мочан Т. М. Професіоналізм педагогічної діяльності як предмет наукового дослідження. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 1 (9). С.97–99.

381. Муқан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність. *Вісник Львівського університету. Педагогіка*. 2007. Вип. 22. С.227–231.

382. Муқан Н., Грогодза І. Професійний розвиток педагогів: теорії, концепції, підходи. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. №4 (18) С.154–160.

383. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2008. 20 с.

384. Нагара М. Б. Прогресивні бізнес-моделі: домінування цінностей індустрії 5.0. *Економіка та суспільство*. 2022. №45. URL : <https://www.economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/download/1942/1869> (дата звернення: 15.04.2025).

385. Надточій С. М. Формування соціокультурної компетентності вчителя-словесника. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2017. №2 (14). С.79–83.

386. Назаренко Г. Формування наукових поглядів на сучасне виховання у педагогів на курсах підвищення кваліфікації. *Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод. зб.* Словянськ, 2010. Вип. ЛІІ. (Ч.ІІ). С.35–46.

387. Назаренко Г. І. Еволюція розвитку теорії та практики гуманізації післядипломної педагогічної освіти в Україні. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Валеологія: сучасність і майбутнє.* 2010. №79 (907). URL : <https://periodicals.karazin.ua/valeology/article/view/17282010>. (дата звернення: 26.03.2024).

388. Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів. Навчально-методичний посібник. Український інститут розвитку освіти. 2023. URL : https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/nastavnycztvo-posibnyk.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 22.03.2024).

389. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

390. Національна платформа можливостей професійного розвитку педагогічних працівників. URL : <https://edway.in.ua/uk/>. (дата звернення: 11.03.2025).

391. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. №344/2013. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. (дата звернення: 21.02.2024).

392. Невмержицька О., Гевко І. Роль інформаційно-комунікаційних технологій в сучасній концепції дистанційного навчання. *Молодь і ринок.* 2019. №2 (169). С.41-45.

393. Невмержицька О.В., Кімакович В.М. Сутність інноваційного потенціалу сучасного вчителі. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2024. №6. С.11-15.

394. Ненько Ю. Професійний розвиток учителя англійської мови: деякі практичні аспекти. *Гірська школа українських карпат*. 2018. №19. С.83–86.

395. Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно аналітичні матеріали / [Авшенюк Н. М., Годлевська К. В., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Постригач Н. О., Пилинський Я. М.]; за заг. ред. Н. М. Авшенюк. Київ : ДКС Центр, 2018. 150 с.

396. Ніколенко Л. Т. Професійний розвиток педагогів у формальній, неформальній та інформальній освіті дорослих: історико-педагогічний аспект. *Імідж сучасного педагога*. 2016. №4 (163) С.25–33.

397. Ничкало Н. Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення й майбутнього. *Рідна школа*. 2013. №3. С.3–11.

398. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна : міждисциплінарні засади. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2016. С.20–31.

399. Нова доба: Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін. URL : <https://novadoba.org.ua/> (дата звернення: 10.03.2024).

400. Новик І. Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : УІРО, 2023. 111 с.

401. Нові професійні ролі та завдання сучасного вчителя в концепції НУШ : Доповідь. Нова українська школа. 2020. URL : <https://naurok.com.ua/dopovid-na-temu-novi-profesiyni-rol-i-ta-zavdannya-suchasnogo-vchitelya-v-koncepci-nush-337212.html> (дата звернення: 10.03.2024).

402. Носенко Ю. Моделювання системи відкритої науки для професійного розвитку та діяльності вчителів. *Фізико-математична освіта*. 2023 №4. (Т.38). С.49–55.

403. Оверко Н. Розвиток фахової майстерності педагогів професійної школи у системі підвищення кваліфікації. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. №4. С.172–180.

404. Одайник С. Посилення інноваційності у сфері підвищення кваліфікації і професійного розвитку педагогічних працівників. *Нова Педагогічна Думка*. 2015. №1. С.173–176.

405. Одарченко В. І. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти*. 2023. №8 (14) С.714–723.

406. Олексенко С. В., Савченко С. В. Розвиток культури психологічного здоров'я в процесі професійного вдосконалення. *Modern engineering and innovative technologies*. 2023. Issue 28. (Р.2). С.84–89.

407. Олійник В. В., Грабовський П. П. Структурно-функціональна модель організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників у закладі післядипломної освіти в умовах пандемії. *Вісник післядипломної освіти. Педагогічні науки*. 2021. Вип. 17. (46). С.95–122.

408. Олійник В. В., Гравіт В. О., Ляхощка Л. Л. Науково-методичні засади кредитно-модульної організації навчального процесу при підвищенні кваліфікації керівних кадрів за очно-дистанційною формою навчання : навч. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 210 с.

409. Олійник І. Щодо визначення сутності конструкту «Педагогічна майстерність» у науково-педагогічній літературі. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2017. №36. С.197–207.

410. Олійник Л. М. Інформаційно-комунікаційні технології у підвищенні кваліфікації сучасного педагога. *Інформаційні технології в освіті*. 2010. Вип. 8. С.183–186.

411. Оліфіра Л. М. Підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників за накопичувальною системою : відповідь на виклики сучасності. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. №4 (24). С.43–47.

412. Онкович Г. В., Онкович А. Д., Флегонтова Н. М. Вебінаридиактика як форма самоосвіти та підвищення кваліфікації. *Scientific Collection "Interconf"*. 2021. №65. С.33–41.

413. Опольська А. В. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні (кінець XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01. Переяслав-Хмельницький, 2018. 329 с.

414. Організація і управління професійним розвитком педагога: навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня педагогічних спеціальностей / укладач Т. В. Мотуз. Дніпро : КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2025. 82 с.

415. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача технічного університету як фактор гуманізації вищої освіти. *Гуманізація і гуманітаризація технічної освіти*. 2011. №2. С.38–41.

416. Орос В. М., Петечук В. М. Використання триалогічного навчання у системі післядипломної освіти педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2020. Вип 1. (46). С.180–184.

417. Орос І. Стан підготовки і підвищення кваліфікації робітничих та педагогічних кадрів в Україні. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. (202). С.54–57.

418. Освіта в Україні: базові індикатори. Інформаційно-статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н.р. Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2018. 210 с.

419. Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. Київ, 2020. 293 с.

420. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; [упоряд. : Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Куренна; ред. Рада : В. Г. Кремень, Ю. В. Ковбасюк, Н. Г. Протасова та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. При Президентові України [та ін.]. Київ : Основа, 2014. 496 с.

421. Осипова Т. Ю. Педагогічне наставництво в аспекті полісуб'єктного підходу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2016. №1. С.61–66.

422. Остапенко А. С., Коченгіна М. В. Аспекти підвищення методичної компетентності педагогічних працівників у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період: *Actual Priorities of modern science, education and practice: XXI International Scientific and practical conference* (м. Париж, 31 травня-03 червня 2022 р.). Paris, 2022. С.562–567.

423. Островська Л. Педагогічна майстерність як головна складова педагогічної дії. *Actual Problems in the system of education general secondary education institution – Pre- University – Training – Higher Education Institutes*. June. 2022. С.614–620.

424. Отич О. М. Освіта дорослих у суспільстві знань. *Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози* : монографія ; за ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин : Видав. ПП Лисенко М. М., 2017. С.31–47.

425. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.

426. Павлішак О. Р. Професіоналізм та педагогічна комунікація у підготовці вчителя в Австрії. *Молодий вчений*. 2018. №3 (55.1). С.122–126.

427. Павленко В. О. Педагогічна майстерність вчителя фізичної культури в умовах реформування середньої освіти. *Основи побудови тренувального процесу в циклічних видах спорту*. 2017. Вип. 1. С.178–183.

428. Павловська А. С., Панков М. О., Паскаль Л. В. Передумови управлінсько-інституційного діагностування розвитку інформаційної Зубкова економіки. Трансформація практики управління інноваційним розвитком соціально-економічних систем : монографія / під заг. ред. Храпкіної В. В., Пічик К. В. ; Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ : Києво-Могилянська академія, 2024. С.542–549.

429. Палько Т. В. Безперервний професійний розвиток - шлях самореференції ідентичності педагога. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2021. Вип. 2 (49). С.140–144.

430. Панасенко Е. А. Концепція історико-педагогічного дослідження: методологічний аналіз. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. №25. С.11–15.

431. Панасенко Е., Кучков В. Історико-педагогічне дослідження: сутність, принципи та класифікація джерельної бази. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018, №.4 (96). С.113–125.

432. Парінов А. В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії : передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – початок 90-х років ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 24 с.

433. Пахомова Т. Форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 20-ті рр. ХХ століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2009. Вип. 30. С.245–254.

434. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. *Вища освіта України*. 2013. №3. С.111–116.

435. Перехейда О. М. Духовна культура як основа професійної майстерності педагога: проблема формування та розвитку: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2009. 19 с.

436. Першина Л. В. Формування професійної майстерності у майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2014. 23 с.

437. Першукова О. О. Методологічна модель порівняльно-педагогічного дослідження тенденцій розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2016. №2 (28). С.5–15.

438. Петренко Л. М. Шляхи подолання наслідків пандемії COVID-19 у системі підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29–30 трав. 2020 р.). Київ, 2020. С.105–108.

439. Петренко О. Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2011. 426 с.

440. Петренко О.Б. Історико-педагогічний наратив як форма репрезентації історії освіти. Форми репрезентації джерел з історії освіти (до 20-річчя Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського) : зб. матеріалів Всеукр. наук.- практ. семінару (м.Київ, 15 трав. 2019 р.). Київ, 2019. С.19-22.

441. Петриченко Л. О., Бабкіна О. О., Акімова О. М., Кузнецова О. В. Основи педагогічної майстерності : робочий зошит : підручник. / за заг. ред. Л. О. Петриченко, О. О. Бабакіна, О. М. Акімова, О. В. Кузнецова та ін. Харків : Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради, 2020. 65 с.

442. Петровська І. Р., Гулечко З. З., Губалюк Г. Г. Діагностика професіоналізму майбутніх педагогів. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ялта, 12 березня 2009 р.). Ялта, 2009. Ч.2. С.61–64.

443. Петровський О. М. Актуальні питання підвищення кваліфікації педагогів у контексті сучасних змін у світі та в Україні. *Розвиток професійної майстерності педагогів в умовах нової соціокультурної*

реальності : матеріали III міжнар.-практ. конф. (м. Тернопіль, 09-10 квіт. 2020). Тернопіль, 2020. С.12–14.

444. Пехота О. Формування технологічної культури сучасного викладача як складової його педагогічної майстерності. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2012. Вип. 3. С.165–180.

445. Підборський Ю. Г. Особливості формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки*. 2021. Вип. 150. С.111–119.

446. Підсумки сертифікації педагогічних працівників за 2021 рік : офіційний сайт Державної служби якості освіти України. URL : <https://sqe.gov.ua/pidsumki-sertifikacii-pedagogichnikh/> (дата звернення: 11.12.2024).

447. Піжук Ю. М. Поняття професіоналізму вчителя в психологічній і педагогічній літературі. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*. 2011. Вип. 57. С. 139–142.

448. Піжук Ю. М. Формування професіоналізму вчителя суспільствознавчих дисциплін як педагогічна проблема. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип. 26. С.421–426.

449. Пилявець М. С. Особливості розвитку педагогічної майстерності на педагогічних читаннях у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 53. С.73–77.

450. Пироженко Л. В. Дослідження реформування змісту шкільної освіти: джерелознавчий аспект. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С.546–549.

451. Побережна Н. Педагогічна майстерність викладачів іноземної мови в організації навчального процесу на основі інноваційних

інформаційних технологій. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 41. С.262–269.

452. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : монографія. Київ : Алерта, 2008. 336 с.

453. Пойда С. А. Підвищення кваліфікації педпрацівників засобами платформи ДН E-Front. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. №1. С. 11–14.

454. Покрова С. Підготовка вчителів у системі післядипломної освіти до формувального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. *Український педагогічний журнал*. 2022. №4. С.192–198.

455. Поліщук Н. В., Моїсевич О. С., Панченко І. М. Філософія освіти і становлення космічно-духовного світогляду людини майбутнього. *Перспективи*. 2014. №1(59). С. 98–102.

456. Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 27.06.2000 р. №293. *Офіційний вісник України*. 2000. №27. Ст.1137.

457. Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників: постанова КМ України від 29 липня 2020 р. №672. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.06.2023).

458. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 №800. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 14.05.2025).

459. Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець XX – початок XXI століття): тенденції та перспективи : монографія. Київ, 2019. 368 с.

460. Постригач Н. О. Розвиток професіоналізму педагога в умовах європейських інтеграційних процесів. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2013. №49. С. 136–143.

461. Правдівцева Ю. С. Коучинг у системі підвищення кваліфікації вчителів у США. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2013. №1-2. С.71–75.

462. Примакова В. В. Діяльність інститутів підвищення кваліфікації вчителів України в 50-60 роки ХХ століття. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. №21. С.9–14.

463. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948–2012 рр.) : автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2016. 43 с.

464. Приходькіна Н. О. Тенденції розвитку медіаосвіти у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2021. 536 с.

465. Про апробацію Рамки безперервного професійного розвитку вчителів іноземних мов : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.11.2017 р. №1547. URL : https://kristti.com.ua/wp-content/uploads/2019/05/nmo_1547.pdf (дата звернення: 16.07.2024).

466. Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 №1176: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.10.2018 р. №1103. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1103729-18#Text> (дата звернення: 17.04.2024).

467. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. №1556-VII. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 22.03.2024).

468. Про внесення змін до Положення про сертифікацію педагогічних працівників: постанова Кабінету Міністрів України від 14.01.2025 р. №31. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL :

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/31-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 02.07.2025).

469. Програма великої трансформації Освіта 4.0: український світанок.
URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyi.svitanok.pdf> (дата звернення: 17.04.2024).

470. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.2005 р. №774. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0774290-05?utm_source=chatgpt.com#Text. (дата звернення: 16.04.2024).

471. Про деякі питання проведення сертифікації педагогічних працівників у 2025 році : наказ Міністерства освіти і науки України України від 01.11.2024 р. №1556. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/11/Nakaz_sertyfikatsiya_2025_-1556_vid_01_11_24.pdf. (дата звернення: 16.04.2024).

472. Про загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. №463-IX. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/651-14?utm_source=chatgpt.com#Text. (дата звернення: 13.04.2025).

473. Про запровадження у вищих навчальних закладах навчальної дисципліни «Вища освіта і Болонський процес»: наказ Міністерства освіти і науки України від 21.05.2024 р. №414. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0414290-04?utm_source=chatgpt.com#Text. (дата звернення: 04.05.2025).

474. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1392. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1392-2011-%D0%BF?utm_source=chatgpt.com#Text. (дата звернення: 12.03.2024).

475. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. №87. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 25.04.2024).

476. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір. Міністерства освіти і науки України від 31.12.2004 р. №988. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04?utm_source=chatgpt.com#Text. (дата звернення: 02.04.2024).

477. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні : наказ Міністерства освіти і науки України України (№776 від 16.07.2018 р.) URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyakoncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 25.04.2024).

478. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1341. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1341-2011-%D0%BF?utm_source=chatgpt.com#Text (дата звернення: 25.04.2024).

479. Про затвердження Плану дій щодо реформування системи педагогічної і післядипломної освіти на 2009–2012 роки: наказ Міністерства освіти і науки України від 02.03.2009 р. № 190. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0190290-09?utm_source=chatgpt.com#Text. (дата звернення: 25.04.2024).

480. Про затвердження Плану заходів Міністерства освіти і науки України щодо розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2020 року: наказ Міністерства освіти і науки України від 08.08.2017 р. №1127. URL :

<https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKNlZydWRHOUVwbGs/view?usp=sharing>. (дата звернення: 26.04.2024).

481. Про затвердження Положення про інститут післядипломної педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 17.11.2000 р. №538. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0651-01> . (дата звернення: 26.04.2024).

482. Про затвердження Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр)»: наказ Міністерства освіти і науки України від 08.12.2008 р. №1119. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1239-08>. (дата звернення: 26.04.2024).

483. Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2018 р. №1190. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#n16>. (дата звернення: 26.04.2024).

484. Про затвердження програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005: наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р. №49. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0049290-04?utm_source=chatgpt.com#Text (дата звернення: 26.04.2024).

485. Про затвердження Програми «Молодий педагог» на 2017 - 2021 роки: рішення Дніпровської міської ради VII скликання від 13.04.2017 р. №30/19. URL: <https://dniprorada.gov.ua/uk/Widgets/GetWidgetContent?url=/WebSolution2/wsGetTextPublicDocument?pID=80401&name=30/19>. (дата звернення: 04.05.2025).

486. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників України : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.08.1993 №310. Законодавство України : база даних / Верхов.

Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0176-93>. (дата звернення: 13.04.2025).

487. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 р. №36. URL : Nakaz_MON_15012018_36.pdf. (дата звернення: 11.02.2024).

488. Про затвердження Типової освітньої програми підвищення кваліфікації для керівників закладів освіти за напрямом «Впровадження реформи шкільного харчування» : наказ Міністерства освіти і науки України від 14.05.2024 р. № 674. URL : <https://drive.google.com/file/d/1GCo3yMjFVvk94jv1qZjeX2iAahSGGddcJ/view?usp=sharing>.

489. Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації асистентів учителів «Професійна діяльність асистентів учителів в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 13.09.2021 р. №981. URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/6-2021_-ТП_ПК_асист-учит-реалізація-ДСБСО.pdf ().

490. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації вчителів англійської мови закладів загальної середньої освіти «Програма віддаленого навчання англійської мови для закладів загальної середньої освіти»: наказ Міністерства освіти і науки України від 09.05.2023 р. №539. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/23-2023_ТП_ПК_віддалене-навч_англ.мова.pdf. (дата звернення: 16.07.2024).

491. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.10.2022 р. №904. URL : <http://edu-post->

diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/16-2022_ТП_ПК_учителів_впровадж-ДСБСО.pdf. ()

492. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації директорів та педагогічних працівників центрів професійного розвитку педагогічних працівників «Діяльність центрів професійного розвитку педагогічних працівників в умовах реформування системи освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 25.06.2024 р. №913: URL : <https://drive.google.com/file/d/1zxzMIXnJeY-jO2OjeokxpTmcY6ZslXY9/view?usp=sharing>.

493. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації з освітнього лідерства для керівників/заступників керівників закладів освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 11.12.2024 р. №1724. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL: <https://drive.google.com/file/d/17JG0PEY4Td-cL518poV51XUVxsDsfljr/view>. (дата звернення: 17.07.2025).

494. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.10.2022 р. №905. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/14-2022_ТП_ПК_керівники-33СО_впровадж.-профстанд._2022.pdf ().

495. Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації новопризначених керівників (директорів) закладів загальної середньої освіти. : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.09.2022 р. №817. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/15-2022_ТП_ПК_новпризначені-керівники-33СО.pdf ().

496. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників закладів освіти «Організація фізичного та психологічно безпечного освітнього середовища:

реагування на загрози чи надзвичайні ситуації»: наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2024 р. №814. URL: <https://drive.google.com/file/d/1OLKhoZc5AAr2nbisHv6uiG133dBHU7cl/view>. (дата звернення: 15.07.2025).

497. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників: наказ Міністерства освіти і науки України від 23.04.2021 р. №457. URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/10-2021_ТП_ПК_педпрацвн.-ЦПРПП-та-та-допомога-з-ООП_2021.pdf ().

498. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» : наказ Міністерства освіти і науки України від 18.10.2019 р. №1310. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1310729-19#Text>. (дата звернення: 11.02.2024).

499. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти «Психолого-педагогічна підтримка дітей, батьків та педагогів в умовах надзвичайної ситуації» : наказ Міністерства освіти і науки України від 21.04.2023 р. №461. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/21-2023_ТП_ЗДО_псих-пед-підтримка_надзв.сит.pdf. (дата звернення : 12.04.2024).

500. Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти щодо запобігання проявам насильства : наказ Міністерства освіти і науки України від 30.09.2020 р. №1214. URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/2-2020_ТП_ПК_педпрац.ЗДО_запобігання-наси́льству_2020.pdf (дата звернення : 12.04.2024).

501. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти щодо надання

психологічної підтримки учасникам освітнього процесу : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2025 р. № 46. URL : https://drive.google.com/file/d/1RzFKOGDxYnIT4ckCetIQD0cMRcy_hT5/view?usp=sharing

502. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти щодо протидії мінній небезпеці : наказ Міністерства освіти і науки України від 19.11.2024 р. № 1634. URL : <https://drive.google.com/file/d/11YbIUIRuipadad7YGHFXndJnN-XZwUzJ/view?usp=sharing>.

503. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти з академічної доброчесності: наказ Міністерства освіти і науки України від 18.12.2024 р. №1759. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/676/2d4/157/6762d4157526a893194157.pdf>. (дата звернення: 16.07.2024).

504. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти «Плекання резилієнтності в закладі освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 05.06.2023 р. №672. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/17-2023_ТП-резилієнтність-33СО.pdf. (дата звернення: 16.07.2024).

505. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти, які забезпечують викладання навчального предмета «Захист України» : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.08.2024 р. № 1151. URL : https://drive.google.com/file/d/1t5co0EOxBDagkZRjOvnU5KpHd8jcpGk_/view?usp=sharing.

506. Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності : наказ Міністерства освіти і науки України від 10.12.2021 р. №1340. URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/8-2021_ТП_ПК_з-розвитку-ЦК.pdf.

507. Про затвердження «Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа»» : наказ Міністерства освіти і науки України від 13.01.2020 р. №32. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/68c/28a/66168c28a6cfa732017692.pdf>. ()

508. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження оновленого Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ Міністерства освіти і науки України від 31.03.2021 р. №397. URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/9-2021_ТП_ПК_педпр-ЗДО_впровадження-ДСБСО_2021.pdf. ()

509. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.11.2022 р. №1067. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/112022_ТП_ПК_вихов.ЗДО_впровадж.профстандарту_2022.pdf ().

510. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.11.2022 р. №1068. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/13-2022_ТП_ПК_керівник-ЗДО_впровадж.-профстанд.pdf

511. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо набуття (вдосконалення) компетентностей із здійснення наставницької діяльності: наказ Міністерства освіти і науки України від 02.05.2023 р. № 516. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/22-2023_ТП_наставницька-д-ть.pdf.

512. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти, з навчанням мовами національних меншин «Викладання українською як державною мовою» : наказ Міністерства освіти і науки України від 05.10.2023 р. № 1208. URL <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1208729-23#Text>.

513. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації практичних психологів закладів освіти «Психолого-педагогічні методи та інструменти роботи з психологічною травмою, обумовленою воєнним станом» : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.05.2023 р. №560. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/24-2023_ТП_прат.-псих.pdf. (дата звернення : 12.04.2024).

514. Про затвердження Типової програми підготовки (підвищення кваліфікації) надавачів послуг з професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) у сфері загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 13.09.2024 р. №1311. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66f/2b5/66b/66f2b566b8e0d044820888.pdf>. (дата звернення: 15.07.2025).

515. Проєкт «Навчаємось разом» завершує роботу в Україні: підбито підсумки 5-річної співпраці Фінляндії та ЄС. URL : <https://mon.gov.ua/news/proekt-navchaemos-razom-zavershue-robotu-v-ukraini-pidbito-pidsumki-5-richnoi-roboti-z-pidtrimki-reformi-nush-finlyandieyu-ta-es>. (дата звернення: 05.06.2024).

516. Проєкт професійного стандарту вчителя: Міністерство освіти і науки України. Проєкт. 05.05.2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2020/05/05/04052020-profesiinii-standart-vchytelya-1-1.docx> (дата звернення: 05.06.2024).

517. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства соціальної політики України від 10.08.2018 р. №1143. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18> (дата звернення: 04.05.2025).

518. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 02.08.2024 р. № 1225. URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchitel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 04.05.2025).

519. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>. (дата звернення: 04.06.2024).

520. Прокопенко О. А. Я-концепція як чинник розвитку професіоналізму вчителів закладів загальної середньої освіти : дис. ... доктора філософії : 053. Київ, 2023. 256 с.

521. Про Національну доктрину розвитку освіти: указ Президента України від 17.04.2002 р. №347/2002. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 04.06.2024).

522. Про організацію освітнього процесу: лист Міністерства освіти і науки України від 25.02.2022 р. №1/3276-22. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86140/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 04.06.2024).

523. Про організацію освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти : лист Міністерства освіти і науки України від 07.03.2022 р. №1/3377-22. URL : https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2022/04/letter_mon_1_3377_22_070322.pdf (дата звернення: 04.06.2024).

524. Про освіту : Закон України від 23.03.1996 р. № 100/96-ВР. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. Втратив чинність. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/100/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 09.05.2024).

525. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. Дата оновлення: 02.04.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 30.10.2022).

526. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. Дата оновлення: 15.06.2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>. (дата звернення: 20.08.2025).

527. Про розроблення освітніх програм підвищення кваліфікації” Розпорядження ІМЗО від 26.07.2021 р. № 08-р. URL: <https://drive.google.com/file/d/1JEZNIkXcZ5FGggKgnTOBtxXfaoXqKzh/view>. (дата звернення: 20.08.2025).

528. Просіна О. Варіативні моделі професійного розвитку керівників закладів позашкільної освіти в умовах відкритої освіти. *Джерело педагогічних інновацій. Освітні інновації в позашкільній освіті : сучасний погляд, практика та перспективи впровадження*. 2022. № 1 (37). С. 42–52.

529. Про Стратегію державної кадрової політики на 2012-2020 роки Указ Президента України. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/45/2012>. (дата звернення: 20.08.2025).

530. Про стратегію національної безпеки України: Указ Президента України від 26.05.2015 р. № 287/2015. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/287/2015#Text>. (дата звернення: 20.08.2025).

531. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : постанова Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 р. №960-р. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/960-2020-%D1%>. (дата звернення: 20.08.2025).

532. Про удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: наказ Міністерства освіти України від 24.12.1998 р. №419. URL : <https://ptu50.org.ua/osvitnij-protses/metodychna-robota/normatyvno-pravove-zabezpechennya-pidvyshhennya-kvalifikatsiyi-pedagogichnyh-pratsivnykiv/>. (дата звернення: 17.04.2024).

533. Про утворення Інституту модернізації змісту освіти та Інституту освітньої аналітики: постанова КМ України від 26 листопада 2014 року № 687. Законодавство України : база даних / Верхов. Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/687-2014-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 17.04.2024).

534. Професійні спільноти освітян: кращі міжнародні практики: навчальний посібник / Н. Софій, О. Федоренко. Київ, 2024. 51 с.

535. Прохоров О. А. Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2006. С. 405–409.

536. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 25 с.

537. Прошкуратова Т. С. Педагогічна майстерність : роб. навч. прогр. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка. 2015. 29 с.

538. Пустовіт Г. П., Черній А. Л. Інноваційні зміни в системі післядипломної педагогічної освіти: регіональний контекст. *Інноватика у вихованні*. 2018Вип. 7(2). С. 25–33.

539. Пуховська Л. П. Педагогічна освіта в контексті соціального розвитку західноєвропейського суспільства. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 173–182.

540. Пуховська Л. П. Професіоналізм учителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*. 2000. № 6. С. 3–5.

541. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. *Шлях освіти*. 2001. № 1. С. 20–25.

542. Пуховська Л. П. Сучасні стратегії формування професіоналізму вчителів у різних освітніх системах: порівняльний аналіз. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* 2002. Вип. 41. (Ч. 1.). С. 35–40.

543. П'янківська І. В. «Компетенція» та «компетентність» як провідні поняття компетентнісного підходу. *Наукові записки. Психологія і педагогіка*. 2010. Вип. 15. URL : <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/628> (дата звернення: 20.08.2025).

544. Радкевич О. Професійний розвиток викладачів і тренерів закладів професійної освіти в країнах європейського союзу. *Науковий вісник інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2017. № 13. С. 133–139.

545. Радул В. Взаємозалежність соціально-професійної зрілості та професійно-педагогічної майстерності майбутнього педагога. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 17. С. 137–142.

546. Радул В. В. Професійно-педагогічна майстерність викладача. *Наукові записки КДПУ. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 134. С. 8–13.

547. Радченко М. Р. Педагогічна компетентність – одна зі сторін професіоналізму майбутнього педагога. *Молодий вчений*. 2021. №10. (98). С. 278–281.

548. Рамка безперервного професійного розвитку вчителів / уклад. Г. М. Куриш, С. М. Куриш, Т. В. Палько, Т. Г. Пахомова, Л. В. Урусська. Київ : Міністерство освіти і науки України, British Council Ukraine. URL : https://docs.wixstatic.com/ugd/15b470_e9c3218bdca1441685aae3fc07961982.pdf. (дата звернення: 11.12.2024).

549. Репетій С. Т. Розвиток креативного компонента духовності вчителів музики в системі післядипломної освіти : автореф дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07. Київ, 2012. 23 с.

550. Рибалко Л. С., Куценко Т. В. Професійна самореалізація учителів загальноосвітніх навчальних закладів в умовах сучасних викликів (акмеологічний аспект). *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти* : монографія / за заг. ред. В. О. Огневюк, С. О. Сисоєва, Я. С. Фруктова. Київ : КУ ім. Б. Грінченка, 2016. С. 684–715.

551. Рогуліна М. Р. Способи формування проєктувальних умінь у викладачів технічних дисциплін у процесі підвищення кваліфікації. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 337–342.

552. Рома О. Ю. Підготовка вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 280 с.

553. Романенко О. В. Підвищення кваліфікації як основа якісної професійної діяльності науково-педагогічних працівників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. Вип. 86. 2002. Вип. 86. С. 175–181.

554. Романюк О. І. Визначення рівня педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін із застосуванням авторського тесту. *Вісник Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 173–177.

555. Романюк О. І. Розвиток педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 19 с.

556. Романюк О. Структурно-функціональна модель розвитку педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури. *Гірська школа українських карпат*. 2018. № 19. С. 100–104.

557. Россоха В. В. Парадигма «Індустрії 5.0» як чинник формулювання нових освітніх та професійних компетенцій. Нові компетенції для Індустрії 5.0 та управління даними для закладів вищої освіти : зб. матеріалів круглого столу. Київ : НаУКМА, 2023. С. 108–111.

558. Рубан Л. М. Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923–1985 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2012. 20 с.

559. Руденко Л., Оверко Н. Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін у процесі підвищення кваліфікації. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2016. № 14. С. 152–163.

560. Руденко А. І., Ткаченко К. О. Особливості навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Німеччині : монографія. Черкаси : УНУ ім. Б. Хмельницького, 2019. 170 с.

561. Рудіна М. В. Педагогічні умови підвищення професіоналізму молодого вчителя іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2011. 278 с.

562. Рудіна М. В. Програма підвищення професіоналізму молодого вчителя англійської мови. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. №3 (23). URL : <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13rmvvam.pdf>. (дата звернення: 11.12.2024).

563. Рудь О. М. Погляди Григорія Сковороди на формування педагогічної майстерності вчителя. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2017. №1 (55). С. 3–6.

564. Рудь О. М. Розвиток педагогічної майстерності вихованців Глухівського вчительського інституту (1874-1917 рр.). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 20. (30). С. 182–186.

565. Рябова З. Я., Єльнікова Г. В. Професійне зростання педагогів в умовах цифрової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. №6. (Т. 80). С. 369–385.

566. Рябова З. В., Єльнікова Г. В. Професійне зростання педагогів в умовах цифрової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 6. (Т. 80). С. 369–385.

567. Савченко Н. С. Є-педагогічна майстерність учителя у спадщині В. Д. Сиповського. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 18. С. 303–307.

568. Сагадіна О. Ю. Підготовка вчителів у системі післядипломної освіти до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи : автореф. дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.04. Вінниця, 2021. 23 с.

569. Сагач О. Професіоналізм та педагогічна майстерність як мета неперервного професійного зростання вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 179–183.

570. Сайко Н. Система професійної підготовки соціальних педагогів в Німеччині. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 385–389.

571. Самко А. Вплив інформаційних технологій на професійний розвиток педагогічного персоналу у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Actual Problems in the System of Education General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*. 2022. С. 711–717.

572. Самойленко О. О. Організаційно-педагогічні умови підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних навчальних закладів на основі технологій дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 134 с.

573. Самойленко О. М. Основи організації очно-дистанційного підвищення кваліфікації викладачів інформатики вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові праці Миколаївського університету імені ВО Сухомлинського. Науково-методичний журнал*. Т. 46. Вип. 33. С. 68–73.

574. Самсонова О. О. Категорія професіоналізму в теорії перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів дошкільних навчальних закладів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 4. (22). С. 260–266.

575. Сапожников С. В. Професіоналізм майбутнього вчителя початкових класів у вимірі сьогодення. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2018. №2 (16). С. 34–39.

576. Сас Н. Характеристика професійної рефлексії викладача ВНЗ. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. № 18. С. 314–321.

577. Сафарян С. Засоби театральної педагогіки у процесі формування педагогічної майстерності. *Іноземні мови в школах України*. 2014. № 4. С. 8–16.

578. Сафарян С. Педагогічна майстерність як ключ до успіху. *Заступник директора школи*. 2014. № 8. С. 4–12.

579. Сахно В. С. Вплив професійної майстерності вчителя на літературну освіту молодших школярів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 22 (32). С. 229–231.

580. Сащак Н. І. Складники педагогічної майстерності викладача. *Науково інформаційний вісник*. 2010. № 1. С. 108–119.

581. Сегетій І. П. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах дистанційної освіти: матеріали XI міжнар. і XXVIII Всеукраїнських

педагогічних читань. (м. Ужгород, 24 вер. 2021 р.). Ужгород, 2021. С. 177–178.

582. Семанюк В., Мельник Н. Вплив цифрових технологій на інформаційне середовище бізнесу в умовах п'ятої промислової революції. *Вісник економіки*. 2022. Вип. 3. С. 203–212.

583. Семененко В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях. *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. № 3. С. 112–116.

584. Семеног О. Інтегративні основи розвитку педагогічної майстерності вчителя-словесника : посібник. Суми : СумДПУ, 2020. 234 с.

585. Семеног О. Педагогічна майстерність академіка Івана Іязюна : лінгво аксіологічний аспект. *Педагогічна майстерність академіка Івана Іязюна* : зб. наук. пр. / [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова), та ін. ; упорядн. : Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ : Богданова А. М., 2013. С. 153–160.

586. Семенцова І. А., Бабенко І. В. Управління формуванням педагогічної майстерності керівника закладу освіти. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVII Каширинські читання)* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 25-26 трав. 2023 р.). Полтава, 2023. С. 194–195.

587. Сердюкова Р. Б. Педагогічна майстерність викладачів-важлива умова формування особистості майбутнього вчителя, вихователя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. Вип. 10 (43). С. 367–370.

588. Серебрянська О. М. Розвиток професіоналізму педагогів у системі методичної роботи ліцею : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2014. 200 с.

589. Середа І. В. Формування педагогічної майстерності майбутнього викладача засобами педагогічних технологій. *Науковий вісник*

Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2012. Вип. 1.38 (2). С. 20–24.

590. Серіков В. В. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу : психолінгвістичний вимір. *Психолінгвістика.* 2016. Вип. 19 (1). С. 160–173.

591. Сертифікація вчителів: 1552 педагоги взяли участь у тестуванні, результати стануть відомі до 16 березня: Урядовий портал (02.03.2020 р.). URL : <https://www.kmu.gov.ua/news/sertifikaciya-vchiteliv-1552-pedagogi-vzyali-uchast-u-testuvanni-rezultati-stanut-vidomi-do-16-bereznia> (дата звернення: 14.04.2024).

592. Сертифікація вчителів 2022: майже 2 тис. учасників пройшли реєстрацію. URL : <https://mon.gov.ua/news/sertifikatsiya-vchiteliv-2022-mayzhe-2-tis-uchasnikiv-proyshli-reestratsiyu> (дата звернення: 14.04.2024).

593. Сертифікація педагогічних працівників-2023 : Сайт Українського центру оцінювання якості освіти. URL: <https://testportal.gov.ua/sertyfikatsiya-pedagogichnyh-pratsivnykiv/> (дата звернення: 10.04.2024).

594. Сертифікація педагогічних працівників 2025 року: старт другого етапу. URL : https://sqe.gov.ua/sertifikaciya-pedagogichnikh-pracivnik-3/?utm_source=chatgpt.com. (дата звернення: 14.04.2024).

595. Сілаєва І. Є., Кулішов В. С. Науково-практичний інтернет-семінар як інноваційні форма методичної роботи у міжкурсовий період підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи професійно-технічної освіти. *Імідж сучасного педагога.* 2017. № 6. (175). С. 26–28.

596. Сивохоп Я. Використання інтерактивних методів навчання в процесі підвищення кваліфікації педагогів із питань формування навичок здорового способу життя підлітків. *Нова Педагогічна Думка.* 2013. № 2. С. 27–30.

597. Сидоренко В. В. Нова якість майстерної професійно-педагогічної дії вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти.

Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. 2012. №7 (25). С. 355–363.

598. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу. *Вісник післядипломної освіти. Педагогічні науки*. 2019. № 16. С. 173–193.

599. Сидоренко В. В. Планування і реалізація індивідуальної освітньої траєкторії вчителя української мови та літератури за кредитно-модульною системою підвищення кваліфікації. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1(1). С. 155–164.

600. Сидоренко В. К., Малихін А. О. Професійна компетентність як критерій професійного становлення майбутнього педагога. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Педагогіка*. 2009. № 1. С. 178–183.

601. Сидорчук Н. Г. Післядипломна освіта як структурний компонент освіти дорослих. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 231–242.

602. Сидорчук Н. Г. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2018. 292 с.

603. Силадій І. М. Теоретичні та методичні засади формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 43 с.

604. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 21 с.

605. Синенко С. Проблеми післядипломної освіти вчителів у країнах Західної Європи. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць*. 2001. Вип. 4. С. 79–85.

606. Синенко С. Організація післядипломної освіти педагогів в Англії і Уельсі. *Освіта на Луганщині*. 2001. № 1. С. 61–65.

607. Синенко С. Розвиток післядипломної освіти і підготовки вчителів у Франції. *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 78–80.

608. Синчишина О. А. Інформаційні технології у розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2013. Вип. 7. С.166–168.

609. Сирцова О., Шумада Р. Курси підвищення кваліфікації як фактор психосоціальної підтримки педагогів в умовах збройного конфлікту міжнародного характеру. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2022. № 1 (4). 16 с.

610. Сиско Н. Професійний розвиток викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти : андрагогічний аспект. *Педагогічний дискурс*. 2018. Вип. 25 С. 28–34.

611. Скорбач Н. В., Вишиванюк В. Ю., Шаповал О. А. Педагогічна майстерність викладача в сучасній педагогічній технології. *Галицький лікарський вісник*. 2017. Т. 24. № 2. С. 71–73.

612. Скорик Т. В. Теорія і практика професійної успішності майбутнього вчителя у закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Чернігів, 2021. 39 с.

613. Скоромна М. В. Інтернатурна практика як умова формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : матеріали ІІІ міжнар. конгр. (м. Одеса, 18–21 трав. 2017 р.). Одеса, 2017. С. 198–199.

614. Скоромна М. В. Проблема формування основ педагогічної майстерності магістрантів, які отримали ступінь бакалавра за різними спеціальностями. *Наука і освіта*. 2017. № 6. С. 129–135.

615. Скрипник М. І. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників у андрагогії. *Наукові записки Київського*

університету туризму, економіки і права. *Філософські науки*. 2013. Вип. 15. С. 165–177.

616. Скрипник М. І., Кравчинська Т. С., Волинець Н. П. Проектування та створення інтерактивного онлайн посібника для підвищення кваліфікації педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 92. (Т.1). С. 126–131.

617. Скрипчук Н. В. Формування професійної майстерності вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти України і Франції. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2007. Вип. 1. URL : <http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07snvouf.htm> (дата звернення: 15.03.2024).

618. Смагін І. І. Багатозначність змісту поняття «підвищення кваліфікації педагогів» у нормативному контексті та практики освітньої діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2021. Вип. 1 (48). С. 375–380.

619. Смагін І. І. Нормативний образ сучасного ідеального вчителя. *Народна освіта*. 2019. № 1 (37). URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5531 (дата звернення: 10.04.2025).

620. Смагін І. І. Якість освітніх послуг з підвищення кваліфікації : визначення поняття з позицій діяльнісно-функціонального підходу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2020. Вип. 2. (47). С. 171–175.

621. Смагіна Т., Шуневич О. Умови розвитку гнучких навичок педагогів у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 73–80.

622. Совгіра С. В. Професіоналізм майбутнього вчителя хімії як критерії якості майбутнього вчителя хімії як критерії якості його методичної підготовки. *Modern engineering and innovative technologies*. 2023. Вип. 25. С. 43–50.

623. Сокол І. М. Підготовка вчителів до використання квест-технології в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2016. 23 с.

624. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 2009. 20 с.

625. Солдатенко М. М. Саморозвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційно-технологічного суспільства : посібник. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2015. 153 с.

626. Соловей М. Курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників : організаційно-педагогічні складові. *Наукові записки. Педагогіка*. 2017. № 2. С. 121–129.

627. Соловей М. Нормативно-правове регулювання підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів України (90-ті роки. XX ст. – початок XXI ст.). *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 20. С. 172–177.

628. Соловей М. Практика формування програм і навчального плану курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Педагогічний дискурс*. 2017. Вип. 23. С. 137–145.

629. Соловій М. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів повної загальної середньої освіти в сучасних умовах : організаційний аспект. *Нова Педагогічна Думка*. 2021. № 3 (Т. 107). С. 48–53.

630. Сорока В. В. Педагогічна майстерність в умовах цифрової освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2021. № 45. С. 245–257.

631. Сорочан Т. Наступність професійного розвитку вчителів у системі університетської та післядипломної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011. № 20 (231). С. 274–284.

632. Сорочан Т. М., Скрипник М. І. Технології професійного розвитку педагогів : методичний poradник. Київ : ДВНЗ «Університет менеджмент освіти», 2016. 240 с.

633. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф дис ... д-ра пед. наук. 13.00.04. Луганськ, 2005. 63 с.

634. Сорочан Т. М., Бідюк Н. М. Освіта дорослих : світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія. / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2020. 544 с.

635. Сорочан Т. М., Данильєв А. О., Дьяченко Б. А., Рудіна О. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня : монографія. Луганськ : СПД Резніков В. С., 2013. 521 с.

636. Сотник Ж. Г., Романова В. І. Педагогічна майстерність тренера-викладача. *Pedagogical sciences*. 2021. № 2. Р. 294–296.

637. Соціально-психологічний словник / авт.-уклад. М. Чапка, У. Контни, Мисловіце, 2010. 519 с.

638. Соціологія: словник термінів і понять / Упоряд. Є. А. Біленький, М. А. Козловець, В. О. Федоренко / за заг. ред. М. А. Козловця. Київ : Кондор, 2006. 372 с.

639. Соціолого-педагогічний словник : навч. посіб. для студентів вищ. навч.закл. / С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін. Київ : ЕкОб, 2004. 304 с

640. Спірін О. М., Олійник В. В., Антощук С. В., Кондратова Л. Г., Глушчина Н. І. Зміст підвищення кваліфікації педагогічних працівників з використанням сервісів Google Workspace Educational. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53. Т. 2. С. 173–176.

641. Станко О. Педагогічна майстерність учителя. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-педагогічні рішення та підходи* : збірник матеріалів I-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Баку-Ужгород-Дрогобич, 27 жовт. 2016 р.). Баку, Ужгород, Дрогобич, 2016. С. 212–213.

642. Старостіна О. В. Досвід підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. 2020. №72 (Т. 2). С. 122–126.

643. Старостіна О. В. Розвиток професійної майстерності педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації в Англії : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2015. 20 с.

644. Стартував Європейський тиждень вчителя: #MakeTeachingAttractive: Профспілка працівників освіти і науки України: офіційний сайт. URL : <https://pon.org.ua/novyny/10612-startuvav-yevropeiskyiytyzhden-vchytelia-maketeachingattractive.html>. (дата звернення: 10.04.2025).

645. Старченко С. О. Пріоритети дистанційної підготовки вчителів фізичної культури в системі післядипломної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. 2015. №2 (46). С. 396–403.

646. Стасенко О. А. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки*. 2016. Вип. LXXI. Т. 2. С. 113–117.

647. Степанова Д. С., Степанова І. В. Педагогічна майстерність та педагогічний такт. *Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конференції (м. Одеса, 31 січ. – 1 лют. 2019 р.). Одеса, 2016. С. 236–238.

648. Степаненко О., Фасолько Т., Коломієць Г. Безперервне навчання як напрям підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах освітньої реформи. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 4. С. 294–305.

649. Стрілець С. Інноваційні форми підвищення кваліфікації: реалії та перспективи. *Вісник Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка*. 2019. Вип. 4. (160). С. 41–48.

650. Стрельніков В. Ю., Сметана І. С., Солодовник В. М. Курси підвищення кваліфікації як ресурс проєктування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагогічного працівника в умовах війни. *Імідж педагога*. 2023. №6 (213). С. 37–47.

651. Сударева Г. Інновації в освітньому процесі підвищення кваліфікації педагогів закладів загальної середньої освіти. *Педагогічні науки та освіта*. 2022. Вип. XL–XLI. С. 96–101.

652. Сухенко Я. Індивідуальні освітні траєкторії педагогічних працівників та учнів: системний вимір феномену. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. 2019. Т. 5. Вип. 6. С. 106–121.

653. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.

654. Сухомлинська О. Методологія історико-педагогічного дослідження: пошуки, підходи, рішення. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 2. С. 5–12.

655. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ : А.П.Н., 2003. С. 26–35.

656. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Випуск 29. Київ–Вінниця : Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського; ТОВ фірма «Планер», 2012. 523 с.

657. Сущенко Л. О. Набуття професійної досконалості вчителів у “школі педагогічної майстерності”. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 1. С. 23–27.

658. Сущенко Т. І. Педагогічна інтернатура: модернізаційний ресурс професійної адаптації молодого вчителя. *Педагогічний дискурс*, 2019, № 27. С. 144–148.

659. Таможська І. В. Методолого-теоретичний інструментарій історико-педагогічних досліджень. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Випуск 31 (Т. 1). С. 33–37.

660. Тараненко О. М. Етнопедагогічний аспект професійної майстерності вчителя-вихователя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 18. С. 348–353.

661. Тарасевич Н. М. Педагогічна майстерність у вимірах суб'єктного підходу до професійної діяльності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2012. Т. 1. Вип. 36. С. 43–47.

662. Тарасова В. А. Професійний розвиток учителів у системі підвищення кваліфікації: історичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71 (Т. 1). С. 70–74.

663. Тарасова В. А. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами творчих завдань. *Науковий вісник Львівської академії. Педагогічні науки*. 2019. № 5. С. 379–384.

664. Теличко Н. В. Історико-ретроспективний аналіз формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2012. Вип. 24. С. 172–175.

665. Теличко Н. В. Особливості системного підходу до формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2014. Вип. 33. С. 190–192.

666. Теличко Н. В. Професійна компетентність як базова основа педагогічної майстерності вчителя початкових класів. *Науковий вісник*

Національного університету біоресурсів і природокористування України. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. № 199. Ч. 1. С. 376–384.

667. Теличко Н. В. Теоретичні і методичні засади формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2014. 559 с.

668. Теличко Н. В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: монографія. Київ : Кодор 2013. 522 с.

669. Теслюк В. М., Маматкулов Б. Р. Зміст та складові педагогічної майстерності викладача вищої школи. *Вісник Національного університету оборони України. 2014. Вип. 2. С. 144–147.*

670. Теслюк В. М., Лузан П. Г., Шовкун Л. М. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. Київ : ДАККиМ, 2010. 244 с.

671. Тімець О. Професіоналізм вчителя-географа в контексті його фахової підготовки. *Збірник наукових праць: Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2009. Вип. 3. С. 166–172.*

672. Тимошенко В. В. Шляхи оптимізації процесу розвитку професіоналізму вчителя в умовах особистісно-орієнтованої системи освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота. 2017. Вип. 1. (40). С. 284–286.*

673. Тимошко Г. М. Педагогічна майстерність як вектор розвитку організаційної культури керівника закладу освіти. *Вісник. Педагогічні науки. 2019. № 1 (157) С. 222–228.*

674. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Нова українська школа: відповідаємо на виклики : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.04.2020 р. №567. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/1-2020_ТП_ПК-педпрацівники-НУШ.pdf.

675. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Інформатика в Новій українській школі: перезавантаження : наказ

Міністерства освіти і науки України від 28.04.2020 р. №567. URL : http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/4-2020_ТП_ПК_уч-інформатики-НУШ.pdf

676. Типова програма підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа» «Навчання іноземної мови у новому контексті» : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.04.2020 р. №567. URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/5-2020_ТП_ПК_учит-ін.мови.pdf.

677. Типова програма підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти щодо надання підтримки в освітньому процесі дітям з особливими освітніми потребами : наказ Міністерства освіти і науки України від 23.04.2021 р. №457. URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/7-2021_ТП_ПК_вихов.ЗДО-з-дітьми-ООП_2021.pdf).

678. Типова програма підвищення кваліфікації вчителів, директорів та заступників директорів, педагогів-організаторів, соціальних педагогів, практичних психологів закладів загальної середньої освіти «Знаємо та діємо» за напрямком Організація діяльності педагогічних працівників щодо надання домедичної допомоги та безпечного поведження на дорозі: наказ Міністерства освіти і науки України від 26.01.2022 р. № 64. URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/09/12-2022_ТП_ПК_з-питань-домедичної-допомоги.pdf

679. Титар Т. Р. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників : переваги й недоліки. *Дидаскал*. 2020. № 20. С. 186–189.

680. Ткаченко О. М. Етнопедагогічна компетентність як запорука професійної майстерності сучасного педагога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2017. Вип. 28 (38). С. 56–60.

681. Ткаченко О. Етнопедагогічний аспект професійної майстерності вчителя-вихователя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. № 18. С.348–353.

682. Ткачук С., Мельник О., Чичук В. Соціально-педагогічні передумови розвитку професійних цінностей педагогів в системі підвищення кваліфікації. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. Вип. 2 (26). С. 88–95.

683. Ткачук Т. Потрібна сертифікація вчителів. *Освітня політика: портал громадських експертів* : URL : <http://education-ua.org/ua/articles/329-potribna-sertifikatsiya-osvityan>.

684. Тлумачний словник української мови [уклад. Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига]. Харків : Синтекс, 2002. 672 с.

685. Томчук М. І., Томчук С. М. Проблеми формування професіоналізму та моральності молоді в сучасних умовах. *Нові технології навчання* : зб. наук.пр. Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. Київ; Вінниця, 2009. Спец. вип. № 58, ч. 1. С. 46–50.

686. Тонконо І. В. Педагогічна майстерність як домінанта складова педагогічної дії у спадщині випускників тимчасових педагогічних курсів Полтавщини на початку ХХ століття. *Молодий вчений*. 2016. № 12 (39). С. 520–525.

687. Тонконог І. В. Аналіз ідей педагогічної майстерності вчителя в спадщині О. А. Левитського (1872–1947 р.) *Science Rise. Pedagogical Education*. 2016. № 9. С. 43–47.

688. Тонне О. Ш. Організація самостійної пізнавальної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації як наукова проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 55 (108). С. 608–616.

689. Топол В. Що таке фасилітація і як вона може допомогти вчителю в класі : НУШ (27.11.2020). URL : <https://nus.org.ua/2020/11/27/shho-take-fasylytatsiya-i-yak-vona-mozhe-dopomogty-vchytelyu-v-klasi/>.

690. Топузов О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя : навч. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2018. 283 с.

691. Тоточенко Т. В. Диверсифікація джерел фінансування підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. *Таврійський науковий вісник*. 2022. № 2. С. 90–97.

692. Тринус О. Педагогічна майстерність учителя в контексті творчої спадщини Олександра Музиченка (1875–1937 рр.). *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 5. (212). С. 47–53.

693. Тринус О. Розвиток педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О. Музиченка (1875-1937 рр.) : монографія. Київ : ДКС Центр, 2018. 218 с.

694. Трусова Н. В. Нагальна потреба педагогічної майстерності в реалізації інновацій та інтенсивних навчальних технологій : *Удосконалення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі* : зб. наук.- метод. праць / ТДАТУ; гол. ред. В. М. Кюрчев. Мелітополь, 2016. Вип. 19. С. 258–264.

695. Тюріна В. О. Професіоналізм педагога як фактор підвищення ефективності дистанційного навчання. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2012. № 2 (4). С. 84–87.

696. У 2019 році 1 тис. вчителів початкових класів за бажанням зможуть пройти сертифікацію та отримати 20% надбавку до зарплати. URL : <https://bar-city.gov.ua/article/u-2019-roci-1-tys-vchyteliv-pochatkovykh-klasiv-za-bazhannyam-zmozhut-proyty-sertyfikaciyu-ta-otrymaty-20-nadbavku-do-zarplaty/> (дата звернення: 14.09.2024 р.).

697. Уварова А. М. А. С. Макаренко про майстерність вчителя. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. 2008. С.166–172.

698. Українська асоціація освіти дорослих. URL : <https://uaod.org.ua/>
(дата звернення: 11.08.2024 р.).

699. Умінська О., Дубасенюк О. А. Термінологічний аналіз поняття «педагогічна майстерність». *Теоретико-прикладні аспекти діяльності суб'єктів освітнього процесу*: збірник наукових праць здобувачів вищої освіти / за заг. ред. О. Є. Антонової, Н. П. Бірук. Житомир, 2023. С.71–76.

700. Фарина А., Ковальчук І., Єрко Г., Казмірчук О., Галан О., Курчаба О. Педагогічний коучинг як засіб інтенсифікації освітнього процесу в Україні. *Європейські гуманітарні дослідження: Держава та суспільство*. 2019. Випуск 3 (І). С. 64–86.

701. Федірчик Т. Д. Науковий феномен «педагогічний професіоналізм викладача» у психолого-педагогічних дослідженнях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2011. Вип. 14. С. 76–82.

702. Федірчик Т. Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... доктора пед. наук. 13.00.04. Чернівці, 2016. 40 с.

703. Федірчик Т. Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : дис. ... доктора пед. наук. 13.00.04. Чернівці, 2016. 404 с.

704. Федірчик Т. Д. Теоретико-практичні аспекти управління розвитком педагогічного професіоналізму викладача вищої школи в системі діяльності класичного університету. *Наукові записки. Педагогіка*. 2017. № 1. С. 73–80.

705. Федірчик Т. Д. Технологія моніторингу професіоналізму викладача як інструмент забезпечення якості вищої освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2013. № 1 (7). С. 208–214.

706. Федорчук Е. І., Конькова Т. І., Федорчук В. В., Заремба В. О. Основи педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подольський: АБЕТКА, 2006. 239 с.

707. Федюк Г. З. Розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2019. 278 с.

708. Федюк Г. Формування педагогічної майстерності вчителя в контексті особистісно орієнтованого підходу. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 21. С. 209–214.

709. Фіголь Н. А. Педагогічна майстерність як фактор прояву професіоналізму викладача закладу вищої освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Т. 2. Вип. 24. С. 140–144.

710. Філатова Л. С. Ігрові методи діагностики булінгу як складник педагогічної майстерності вчителя початкових класів : матеріали Scientific Horizon in the Context of Social Crises : Proceeding of the 7th International Scientific and Practical Conference. Tokyo. February 6-8. 2021. pp. 355–359.

711. Філатова Л. С. Педагогічна майстерність : навчальний посібник. Харків : ХНПУ, 2021. 90 с.

712. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. Київ : УРЕ, 1986. 800 с.

713. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

714. Фірсова І. Професійна соціалізація майбутнього викладача-педагога. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 21. С. 214–220.

715. Халіновська Л. Кореляція понять термін і номен в українській науково-технічній термінології. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Проблеми української термінології*. 2012. № 73. С. 57–59.

716. Харченко І., Харченко С. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та шляхи її підвищення. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 45. С. 114–119.

717. Харченко Н. Василь Сухомлинський про педагогічну майстерність вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4 (Т. 100). С. 164–166.

718. Хатунцева С. М. Самовдосконалення як чинник розвитку професіоналізму майбутніх учителів: *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 54. С. 212–222.

719. Химинець В. В. Опачко М. В. Особливості підготовки вчителів у системі післядипломної освіти в контексті євроінтеграційної політики України. *Міжнародний науковий вісник*. 2014. Вип. 2 (9). С. 101–113.

720. Ходаківська В. Використання в сучасному світі ідей А. Макаренка щодо педагогічної майстерності вихователя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 272–275.

721. Ходацька О. М. Проблема розвитку професіоналізму вчителів української мови та літератури в теорії педагогічної науки. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2020. Вип. 22. С. 32–42.

722. Ходацька О. М. Розвиток професіоналізму вчителів української мови і літератури в умовах неформальної освіти : дис. ... доктора філософії : 011. Київ, 2023. 337 с.

723. Ходацька О. М. Розвиток професіоналізму вчителя-філолога в умовах неформального та інформального навчання. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2018. Вип. 1 (14). С. 219–228.

724. Холодний Г. О. Особливості та перспективи безперервної освіти в системі кадрового забезпечення маркетингової діяльності підприємств. *Проблеми економіки*. 2015. № 2. С. 194–200.

725. Хома Т. В. Формування педагогічної майстерності в майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. (Т. 3). С. 123–127.

726. Хомич Л. О. Вчитель нової української школи: вектори професійного розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2021. Вип. 2. (20). С. 168–177.

727. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Державне управління.* 2013. Вип. 202. С.110–113.

728. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків, 2018. 294 с.

729. Хрипун В. І. Професійний саморозвиток педагогічного працівника дошкільного навчального закладу у схемах і таблицях / для педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів. Черкаси : ЧОПООП, 2012. 25 с.

730. Худенко О. М. Розвиток індивідуального стилю професійної діяльності вчителів гуманітарних дисциплін у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2013. 20 с.

731. Цина А. Ю. Удосконалення професіоналізму вчителя технологій в контексті компетентнісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки.* 2017. Вип. 8. С. 116–120.

732. Цокур О. С. Педагогічний професіоналізм особистості та діяльності сучасного викладача закладу вищої освіти. URL : https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/studydept/pidvyschenya_kvalif_stag/rgf/prog_kvalif_pedagogichniy_profesional_osobystosti.pdf (дата звернення: 26.04.2023).

733. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 19 с.

734. Цюпко І. М. Аналіз наукових досліджень щодо підвищення кваліфікації вчителів у системі неперервної освіти України. *Педагогічний альманах.* 2019. Вип. 44. С. 174–179.

735. Чалюк Ю. О. Суспільство 5.0. у японській концепції Кейдандрен. *Інноваційні процеси в економіці.* 2023. №1 (99). С. 65–73.

736. Чендакова Л. С. Формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів професійного навчання. *Молодий вчений*. 2020. №7 (83). С. 195–198.

737. Черевко С. В. Удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації засобами формальної і неформальної освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 289–295.

738. Черній А. Професійний розвиток педагога: досвід, співпраця, пріоритети на шляху до нової української школи. *Післядипломна освіта в Україні*. 2018. № 2. С. 40–43.

739. Чернікова Л. Г. Науково-практичні засади інноваційної діяльності методичних служб в умовах модернізації освіти. Інноваційні процеси в діяльності районних методичних служб Донецької області : зб. матеріалів / уклад.: Л. Г. Чернікова, Л. М. Коновалова. Донецьк : Витоки, 2009. С. 4–8.

740. Черняков В. В. Професійно-педагогічна компетентність в аспекті фахової підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2009. № 64 С. 181–184.

741. Чорна С. С. Теоретичний аналіз поняття «Педагогічна майстерність викладача вищої школи». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. 2011. Вип. 11. С.445–452.

742. Чумак В. Л. Інтегрований феномен професійної майстерності вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 21. С. 63–68.

743. Шанскова Т. І. Професійний розвиток педагогічних працівників закладів дошкільної освіти у процесі методичної роботи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій загальноосвітній школах*. 2020. № 70. (Т. 4.). С. 45–49.

744. Шара С. О. Емоційний інтелект як чинник професійно-педагогічної адаптації молодого викладача. *Постметодика*. 2010.

Вип. 6 (95). URL : <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/7686> (дата звернення: 15.03.2021).

745. Шара С. Самоосвіта викладача як запорука підвищення професійної педагогічної майстерності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2021. Вип. 27. С. 235–239.

746. Шацька Н. М. Розвиток професійно-педагогічної компетентності вчителя в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2012. Вип. 38. С. 171–176.

747. Швед Г. В. Нормативно-правове забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти УРСР у 60-70 р. ХХ ст. *Вісник національного університету Чернігівський Колегіум імені Т. Г. Шевченка. Вітчизняний і зарубіжний досвід розвитку освіти*. 2020. № 11. (Т.167) С.212–216.

748. Шевченко К. Форми і методи підвищення кваліфікації китайських учителів як основа професійного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. №4 (58). С. 84–90.

749. Шендерук О. Б. Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ століття – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Чернігів, 2017. 231 с.

750. Шендерук О. Б., Борисенко І. В. Поняття професіоналізму : педагогічний огляд. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 2. С. 292–303.

751. Шепітько В. І., Борута Н. В., Стецук Є. В., Якушко О. С., Вільхова О. В., Левченко О. А., Данилів О. Д. Організаційно-педагогічні засади дистанційного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. *Вісник проблем біології і медицини*. 2022. Вип. 2. (164). С. 104–105.

752. Шеруди́ло А. В. Розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів засобами сучасних технологій навчання. *Науковий часопис НПУ*

імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Вип. 67. С.293–297.

753. Шиманович І. В. Формування в майбутніх учителів іноземної мови потреби в професійному самовихованні : наукові джерела й дефінітивний аналіз ключових понять. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71. (Т. 2). С. 256–260.

754. Шингоф І. Л. Професійний розвиток вчителя-словесника засобами інтерактивних технологій навчання у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 1 (15). С. 124–131.

755. Шиян О. І. Розвиток післядипломної освіти вчителів природничих предметів західного регіону України (1944–1996 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 1999. 190 с.

756. Шмалей С. Педагогічні майстерні-альтернативна модель практичної підготовки педагогічних кадрів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. Вип. 36. С. 265–270.

757. Шпак В. П. Вивчення джерельної бази в методології історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 768–771.

758. Штельмах Г. Особистісно орієнтований підхід на курсах підвищення кваліфікації як один із шляхів удосконалення педагогічного професіоналізму вчителів іноземної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2011. № 1. С. 1–8.

759. Шумна Л. П., Малахова О. А., Богдан Ю. М. Окремі аспекти правового регулювання підвищення кваліфікації та стажування науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Науковий вісник Сіверщини. Право*. 2019. №3. (8). С. 43–54.

760. Щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти : Лист МОН України від 04.03.2020 №1/9-141. URL :
:

https://drive.google.com/file/d/16C2nbicq01ZIbsmGZck_75j4wSkNpdII2/view

(дата звернення: 15.03.2021)

761. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. №2. URL : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN18/12sgpopd.pdf>. (дата звернення: 01.06.2022).

762. Юзбашева Г. С. Професіоналізм педагога – запорука якості освіти. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 48. С. 178–185.

763. Юрчук Ю. Ю. Формування основ професійної майстерності майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення курсу «Сучасні інформаційні технології». *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 67. С. 424–430.

764. Юшко О., Борецько Н., Азаренкова Л. Технологія формування педагогічної майстерності у майбутніх тренерів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 218–223.

765. Яблонська Т., Бассараб З. Педагогічна майстерність викладача очима сучасних студентів. *Distance Education in Ukraine Innovative Normative – Legal Pedagogical Aspects*. 2023. №. 3. С. 441–448.

766. Ягупов В. Педагогічна майстерність та її складові. *Учитель*. 2000. № 1–3. С. 33–37.

767. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. № 71. С. 3–8.

768. Яковенко О. І. Напрями підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки : реалії і перспективи*. 2021. Вип. 79 (Т. 2). С. 210–213.

769. Ямполь Ю. Професійний розвиток педагога як основна мета розвитку менеджменту якості закладу освіти. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2023. Вип. 16. (48). С. 230–235.

770. Янкович О. І. Розвиток галузей педагогіки про професіоналізм учителя в Україні та Польщі (друга пол. ХІХ-поч. ХХІ ст.) *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Тернопіль, 5-6 квіт. 2017 р.). Тернопіль, 2017. С. 306–308.

771. Ясінська Н. В. Сучасна наука про проектування індивідуальної освітньої траєкторії педагога в системі неперервної освіти. *Педагогічний пошук*. 2022. №2 (114). С. 49–53.

772. Яценко В. В. Педагогічна майстерність викладання психолого-педагогічних дисциплін здобувачам освіти на сучасному етапі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 83. С. 238–245.

773. Яценко С. Управління формуванням професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 243–247.

774. Abdul Rab, H. M. A. (2023). Teacher professional development in the 21st century. *African Journal of Education and Practice*, 9 (4), 39–50.

775. Abu Hassan, M. A., Gengatharan, K., Ramil, R., & Mukhter, M. S. bin. (2021). Issues of teacher professionalism in the era of COVID-19. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(8), 1117–1123. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v11-i8/10818>

776. Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M. S., & Whangbo, T. (2023). Education 5.0: Requirements, enabling technologies, and future directions. arXiv preprint arXiv:2307.15846v1, 1–18.

777. Aldahmash, A. H., Alshamrani, S. M., Alshaya, F. S., & Alsarrani, N. A. (2019). Research trends in in-service science teacher professional development from 2012 to 2016. *International Journal of Instruction*, 12 (2), 163–178.

778. Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). *Schools as professional learning communities. Journal of Education and Learning*, 7 (5), 76–90.
779. Aspland, T., & Macpherson, I. (2011). Professional practice research: Ensuring teacher development through a critical approach to professional learning. Australian Council for Educational Research (ACER). Retrieved from https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2012/28august/6/
780. Asrifan, A., & Dewi, A. C. (2023). AI-driven classroom conversations: Revolutionizing Education 5.0 for enhanced student engagement in speaking skills. *JETAL: Journal of English Teaching & Applied Linguistics*, 5(2), 117–131.
781. Atibuni, D. Z., Manyiraho, D., & Nabitula, A. N. (2022). A Fourth Industrial Revolution Paradigm Shift in Teacher Education?. *International Journal of African Higher Education*, 9 (2), 1-21.
782. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Melbourne: AITSL. Retrieved from <https://www.aitsl.edu.au/>
783. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (n.d.). *AITSL standards*. Retrieved from <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>
784. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Australian Professional Standards for Teachers. Melbourne : AITSL, 2011. 22 p.
785. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman. 604 p.
786. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 85 p.
787. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 247 p.
788. Banwari, V. (2018). Fourth Industrial Revolution: Role of education and government. *International Journal of Research in Engineering IT and Social Sciences*, 8(12), 47-51.
789. Bautista, A., Ho, Y. L., Fan, T. C. M., & Yeung, J. (2022). *Teacher professional development in Hong Kong: Describing the current infrastructure*.

Retrieved

from:

https://www.researchgate.net/publication/358779590_Teacher_Professional_Development_in_Hong_Kong_Describing_the_Current_Infrastructure

790. Beach, P., Favret, E., & Minuk, A. (2021). Online teacher professional development in Canada: A review of the research. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47(2), 1–23.

791. Beck, J. (2019). Teacher professionalism: Problems and prospects. *Journal of Education Policy*, 34(4), 509–525.

792. Becker, S. O., Hornung, E., & Woessmann, L. (2011). Education and catch-up in the industrial revolution. *American Economic Journal: Macroeconomics*, 3(3), 92–126.

793. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2000). Teachers' professional identity: an integrative literature review. *Review of Educational Research*, 70(4), 503–523.

794. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

795. Bennison, A., & Goos, M. (2013). *Exploring numeracy teacher identity: An adaptation of Valsiner's zone theory*. Paper presented at the Joint AARE Conference, Adelaide, Australia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603254.pdf>.

796. Beno, M. (2019). The implications of the Industrial Revolutions for Higher Education. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/335442210_The_implications_of_the_Industrial_Revolutions_for_Higher_Education.

797. *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development: Learn for our planet, act for sustainability: Materials of the UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (online, May 17–19, 2021)*. Paris: UNESCO.

798. Blank, R. K., & de las Alas, N. (2009). Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. 66 p.

799. Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.

800. Breidbach, C. F., Joshi, A. M., Twigg, A., & Dickens, G. (2024). *Orchestrating digital resilience: A clinical IS study of an everything-as-a-service technology strategy*. *European Journal of Information Systems*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/0960085X.2024.2435975>.

801. Broadfoot, P., & Osborn, M., Gilly, M., & Paillet, A. (1987). Teachers' conceptions of their professional responsibility: Some international comparisons. *Comparative Education*, 23(3), 261–271.

802. Brilliant, M. (n.d.). *Primary, secondary, and tertiary sources in history*. Department of History, Program in American Studies, University of California, Berkeley. Retrieved from: https://history.berkeley.edu/sites/default/files/history_source_types.pdf

803. British Council. (n.d.). *Professional upskilling of English language teachers: Pro-ELT 1 and Pro-ELT 2*. Retrieved June 17, 2025, Retrieved from: https://www.britishcouncil.my/programmes/education/teachers/pro-english-language-training?utm_source=chatgpt.com.

804. Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press. Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 181 p.

805. Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press. 1996. 224 p.

806. Butler-Adam, J. (2018). The fourth industrial revolution and education. *South African Journal of Science*, 114(5–6).

807. Calvetti, D., Mêda, P., de Sousa, H., Chichorro Gonçalves, M., Amorim Faria, J. M., & Moreira da Costa, J. (2024). Experiencing Education 5.0 for Civil Engineering. *Procedia Computer Science*, 232, 2416–2425.

808. Campbell, C. (2017). Developing teachers' professional learning: Canadian evidence and experiences in a world of educational improvement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40 (2), 1–33.

809. Campbell, C., Osmond-Johnson, P., & Faubert, B. (2016). Developing teachers as the learning profession: Findings from the State of Educators' Professional Learning in Canada study. *Scottish Educational Review*, 48(2), 4–24.

810. Carl J. (2009) Industrialization and Public Education: Social Cohesion and Social Stratification. *International Handbook of Comparative Education*, .pp. 503–518.

811. Chian M. M., Hoang A. P. *Policy Brief: Continuing Professional Development Policies for Teachers in Hong Kong*. ALiTE, The University of Hong Kong, 2021. URL: <https://www.alite.edu.hku.hk/post/policy-in-brief-professional-development>.

812. Chu, S., Reynolds, R., Notari, M., Tavares, N., & Lee, C. (2016). Teachers' Professional Development. In *21st Century Skills Development through Inquiry-Based Learning: From Theory to Practice*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8_6

813. Creasy K. (2015). Defining Professionalism in Teacher Education Programs. *Journal of Education & Social Policy*, 2 (2), 23–25.

814. Crisis-Sensitive Teacher Policy and Planning: Module on the Teacher Policy Development Guide. *Training Module. International Task Force on Teachers for Education 2030*; UNESCO: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/crisis-sensitive-teacher-policy-and-planning-module-teacher-policy-development-guid>.

815. Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.

816. Committee on Professional Development of Teachers and Principals :
https://www.cotap.hk/index.php/en/?utm_source=chatgpt.com
817. Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools / Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris : OECD Publishing, 2004. 148 c.
818. Craft, A. (2000). Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools (2nd ed.). RoutledgeFalmer. pp. 1–251.
819. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M., with assistance from Espinoza, D. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute: Retrieved from :
<https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.
820. Day, S. (1999). Developing Teachers : The Challenge of Lifelong Learning. London : Falmer Press, 1999. 239 p.
821. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum. 371 p.
822. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press. 756 p.
823. *Declaration on Professional Ethics (Adopted 21 August 1985)*. New York: United Nations: Retrieved from:
<https://unstats.un.org/unsd/dnss/docViewer.aspx?docID=93#start>.
824. De Jong, L. (2021). Teacher professional learning and collaboration in secondary schools [Doctoral dissertation, Utrecht University]. Netherlands Initiative for Education Research (NRO): https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/proefschrift_loes_de_jong_teacher_professional_learning_and_collaboration_in_secondary_schools_2021.pdf.
825. Delors, J., et al. (1996). Learning: The Treasure Within. report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century Paris: UNESCO. 46 p.

826. Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from Different Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. №9. pp. 2047–2051.

827. Department of Education. (2017). *Philippine Professional Standards for Teachers*. Republic of the Philippines. Retrieved from: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2017/08/DO_s2017_042.pdf

828. Department of Education (Philippines). *DepEd Order No. 11, s. 2019 – Implementation of the NEAP Transformation*. Manila, 2019: Retrieved from: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/DO_s2019_011.pdf.

829. Department of Education (Philippines). *DepEd Order No. 50, s. 2020 – DepEd Professional Development Priorities for Teachers and School Leaders for School Year 2020-2023*. Manila, 2020: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2020/05/DM_s2020_050.pdf

830. Department 830. for Education (UK). Early Career Framework. – London, 2019. <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework>.

831. DepEd Memorandum DM-OUHROD-2024-0037. 2024. Department of Education Republic of the Philippines. Guidelines on the conduct of the in-service training for teachers (inset) for school year 2023-2024. Retrieved from: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/Memo-on-Guidelines-for-the-Conduct-of-INSET-2023-2024-DJLo-revised.pdf?utm_source=chatgpt.com

832. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Profile. Bonn–Eschborn: GIZ, 2025. URL : <https://www.giz.de/en/aboutgiz/profile.html>.

833. De Vries, J. A., Dimosthenous, A., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2022). The impact on student achievement of an assessment for learning teacher professional development program. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101184 : <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101184>

834. Department of Education. (2017). *Philippine Professional Standards for Teachers*. Republic of the Philippines. Retrieved from: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2017/08/DO_s2017_042.pdf

835. Desimone, L.(2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.

836. *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers (Staff Working Document SEC(2010) 538 final)*. Brussels: European Commission, 2010.

837. Diia.Education. National Frameworks for Digital Competence of Educators. Київ : Мінцифри, 2024. Retrieved from: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/e/4e/159d70173266e9e35dbf5b1dd0fcc4e9.pdf>.

838. Dille, K. B., & Røkenes, F. M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103346.

839. Diwan, P. (2017). Is Education 4.0 an imperative for success of 4th Industrial Revolution? Retrieved from: <https://medium.com/@pdiwan/is-education-4-0-an-imperative-for-success-of-4th-industrial-revolution50c31451e8a4>

840. *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers (Staff Working Document SEC(2010) 538 final)*. Brussels: European Commission, 2010.

841. Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1992. 221 p.

842. DVV International. Діяльність в Україні. Retrieved from : <https://www.dvv-international.org.ua/>.

843. École de la confiance. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, France. Retrieved from : <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-de-la-confiance-12281>.

844. EdCamp Ukraine. Офіційний сайт спільноти відповідального вчительства EdCamp Ukraine. Харків : ГО «ЕдКемп Україна». Retrieved from : <https://www.edcamp.org.ua>.

845. EdTech Malaysia : Empowering Educators - Episode : SPLKPM Unveiled. Retrieved from : https://www.spreaker.com/episode/edtech-malaysia-empowering-educators-episode-splkpm-unveiled--66132725?utm_source=chatgpt.com.

846. Education Bureau (HKSAR). *Continuing Professional Development of Teachers*. Hong Kong, 2025. Retrieved from : <https://www.edb.gov.hk/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/index.html>

847. Education Development Strategy to 2030, orientation toward 2045. Decision № 1705/QĐ-TTg, dated December 31, 2024. Retrieved from : <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Decision-1705-QD-TTg-2024-Education-Development-Strategy-by-2030-orientation-toward-2045-639773.aspx>.

848. Education for Sustainable Development: a Roadmap. Paris : UNESCO, 2020. 66 p.

849. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017. 76 p.

850. Education Overview in the Netherlands. NUFFIC. Retrieved from : <https://www.nuffic.nl/en/education-systems/netherlands>.

851. Education Policy Analysis. Paris: OECD. 1997.

852. Education Policy in South Korea. Ministry of Education, Republic of Korea. Retrieved from : <https://english.moe.go.kr/>.

853. Edwards, C. (2005). Communities of practice and ways of knowing: Professional development for educators. *Educational Action Research*, 13 (1), 73–93.

854. EdWay : Національна платформа можливостей професійного розвитку педагогічних працівників URL : <https://edway.in.ua/>

855. Eliwatis, E., Aprison, W., Maimori, R., Herawati, S., & Masmida Putri, Y. (2022). Challenges of Society Era Education 5.0: Revitalization of Teacher Competencies and Learning Models. *Darussalam: Journal of Psychology and Educational*, 1 (1), 1–8.

856. Ellard, K. Industrial Revolution & American Education. Retrieved from : <https://montessorium.com/blog/industrial-revolution-and-american-education>.

857. *Evaluation of the «Guru Penggerak» Program*. World Bank, 2023. Retrieved from : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099042224202520319/pdf/P17481518584b50aa1b6821291769b3ffb7.pdf>

858. Eurydice. Ukraine: Digital transformation of education as a strategic path to resilience and innovation. Brussels : EACEA, 2025.

859. Faculty Center for Teaching and Learning. (2024). *Hybrid teaching definition*. University of Maryland. Retrieved June 7, 2025, from <https://www.umaryland.edu/fctl>.

860. Falk D., Mendenhall M., Njia C. F., Kebe, G. (2024) Teacher Management in Conflict and Crisis Settings: Addressing Resource Gaps and Enhancing Quality in Education. *Policy Brief. Education Research in Conflict and Protracted Crisis (ERICC) Consortium*; INEE. Retrieved from : <https://inee.org/resources/teacher-management-conflict-and-crisis-settings-addressing-resource-gaps-and-enhancing>

861. Faure, E., et al. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

862. Febriani, E. W., Nugroho, P., Mufidah, N., & Adita, S. R. (2024). *Development of teacher professionalism through PKG, PKB, and PPG (in service*

and pre-position). Volume 3(2). Retrieved from : <https://azramedia-indonesia.azramediaindonesia.com/index.php/significant/article/view/1290>

863. Ferreira, C. M., & Serpa, S. (2018). Society 5.0 and social development: Contributions to a discussion. *Management and Organizational Studies*, 5 (4), 26–31.

864. Finnish National Agency for Education. Teacher education and induction in Finland. Helsinki, 2021. Retrieved from: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/teacher-education-and-induction-finland>

865. Fleming, M., House, S., Shewakramani Hanson, V., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., Kroenke, K., Abedin, Z., & Rubio, D. M. (2013). The Mentoring Competency Assessment: Validation of a new instrument to evaluate skills of research mentors. *Academic Medicine*, 88(7), 1002–1008.

866. Florida, R. (1991). The new industrial revolution. *Futures*, 23(5), 427–442.

867. Fukuyama, F. (2018) Identity: The Demand for Dignity and the Politics of Resentment. New York: Farrar, Straus and Giroux. 240 p.

868. Fullan M. G. Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*. Vol. 50, № 6, March 1993.

869. Fuadi, A. (2023). Management of teacher professionalism development: A multisite study of state *Madrasah Aliyah* in Langkat Regency. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 4 (1), 180–199.

870. Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.

871. Glatthorn, A. Teacher development. *International encyclopedia of teaching and teacher education* ; ed. L. Anderson. London : Pergamon Press, 1995. P. 41–45.

872. Gleason, N. W. (2018). Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution. Retrieved from : <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Nancy-W-Gleason-2164580237>.

873. Global Partnership for Education – Knowledge and Innovation Exchange (KIX). (2020). *Scaling teacher professional development in Vietnam*. Retrieved from https://www.gpekix.org/sites/default/files/webform/submit_to_the_library/764/scaling-teacher-professional-development-in-vietnam-english.pdf

874. GoGlobal. Activity Chronicle. Kyiv: GoGlobal, 2025. Retrieved from: <https://www.goglobal.com.ua/en/about/hronika-diyalnosti>.

875. Đảng Cộng sản Việt Nam. (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*. Hà Nội. URL : <https://thuvienphapluat.vn/.../resolution-no-29-nq-tw>.

876. Goodyear, V. P. (2005). Effective professional learning communities: Contributions to teacher learning. *Educational Researcher*, 34(3), 8–14.

877. Government of Canada. (2023). The Teaching Profession in Canada. CMEC. Retrieved from: <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/424/Teaching-Profession-Canada-EN.pdf>.

878. Goos, M. (2010). A sociocultural framework for understanding technology integration in secondary school mathematics. *PNA*, 5(1), 1-10. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?doi=fa65eb8fb3bc8a9da8943eaf7aa5224000d23cb8&repid=rep1&type=pdf>.

879. Goos, M., Dole, S., & Makar, K. (2007). Designing professional development to support teachers' learning in complex environments. *Mathematics Teacher Education and Development*, 8, 23–47.

880. Hanoi National University of Education. *Official website*. Retrieved from: <https://hnue.edu.vn>.

881. Hanoi Pedagogical University 2. *Official website*. Retrieved from: <https://hpu2.edu.vn>.
882. Hernandez-Serrano, J., Choi, I., Jonassen, D.H. (2000). Integrating Constructivism and Learning Technologies. In: Spector, J.M., Anderson, T.M. (eds) *Integrated and Holistic Perspectives on Learning, Instruction and Technology*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-47584-7_7
883. Hladush, V., & Stupák, B. (2023). Development of teacher's professional skills in the context of innovative process. *SWorldJournal*, 18(3), 14–21.
884. IAF Ukraine – Міжнародна Асоціація Фасилітаторів в Україні. (2025, April 8). *Фомо [Facebook post]*. Facebook. Retrieved from : <https://www.facebook.com/IAFUkraine/posts/926675822908948>
885. Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030: Framework for Action / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris : UNESCO, 2015. 72 p.
886. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). *Teacher Management in Conflict and Crisis Settings: Addressing Resource Gaps and Enhancing Support*. New York, 2024. 48 p.
887. International Society for Technology in Education. *ISTE Standards for Education Leaders*. Washington, DC : ISTE, 2024. 15 p.
888. International Task Force on Teachers for Education 2030. *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession* / UNESCO. Paris : UNESCO, 2024. 187 p.
889. ISTE Standards 2024 / International Society for Technology in Education. 2024. Retrieved from : https://cms-live-media.iste.org/ISTE_STANDARDS_2024.pdf
890. Joshi, L., & Madhavi Latha, B. (2014). Professional development – Current trends in teacher education (with reference to ELT and computer science). *International Journal of Advance Research in Computer Science and Management Studies*, 2(5), 13–19.

891. Jang, H., Reeve, J., & Ryan, R. M. (2016). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying teacher-student relationship? *Journal of Educational Psychology*, 108 (4), 714–730.

892. Jensen, B., Hunter, A., Sonnemann, J., & Burns, T. (2012). Catching up: Learning from the best school systems in East Asia. Grattan Institute. Retrieved from: <https://grattan.edu.au/report/catching-up-learning-from-the-best-school-systems-in-east-asia/>.

893. Kang, N.-H. (2013). Teacher evaluation policy development in South Korea. In K. G. Karras & C. C. Wolhuter (Eds.), *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes (International Perspectives on Education and Society*, Vol. 19, pp. 147–177). Bingley: Emerald Group Publishing. Retrieved from: [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000019010](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000019010)

894. Karpan, I., Chernikova, N., Motuz, T., Bratanich, B., & Lysokolenko, T. (2020). Conceptual principles of education for sustainable development. *European Journal of Sustainable Development*, 9(2), 99–114.

895. Kaya V. H., Gödek Y. Perspectives in regard to factors affecting the professional development of science teachers. *Journal of Human Sciences*. 2016. Vol. 13, № 2. P. 2625–2641

896. Keeping teaching attractive for the 21st century. Key topics in education in Europe. Volume 3 / European Commission, EURYDICE. – Brussels : European Commission / EURYDICE, 2004. 159 c.

897. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. *Siaran Pers: Peluncuran Merdeka Belajar Episode 5 “Guru Penggerak”*. Jakarta, 3 July 2020. Retrieved from: https://merdekabelajar.kemdikbud.go.id/upload/file/121_1638271114.pdf

898. Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697.

899. Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980.

900. Khan, R. (2025). Education 5.0 and sustainable development. *Naveen International Journal of Multidisciplinary Sciences*, 1(3), 18–24.
901. Kholis, N., & Murwatti. (2019). Teacher professionalism in Indonesia, Malaysia, and New Zealand. *TARBIYA: Journal of Education in Muslim Society*, 6(2), 179–196.
902. King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30–35.
903. Koç E. M. (2011) Development of mentor teacher role inventory. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 34, № 2. P. 193–208.
904. Kofanova O., Kofanov O. Ways for developing of the pedagogical mastery of teachers in a technical higher education institution. *Actual Problems in the System of Education : General Secondary Education Institution - Pre-University Training - Higher Educational Institution*. 2023. №1 (3). pp. 403-411.
905. Kokkos A. The Challenges of Adult Education in the Modern World. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 180, pp. 19–24.
906. Koons, S. (2022) Education professor analyzes South Korean educational reforms : Penn State News. Retrieved from: <https://www.psu.edu/news/education/story/education-professor-analyzes-south-korean-educational-reforms> (дата звернення: 29.05.2025).
907. Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170.
908. Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
909. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. 138 p.
910. Lase, D. (2019) Education and industrial revolution 4.0. *Jurnal Handayani*. 10.1: 48-62.

911. Lavonen, J., Jauhiainen, J., Koponen, I. T., & Kurki-Suonio, K. (2004). Effect of a long-term in-service training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education. *International Journal of Science Education*, 26, 309-328.

912. Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575–614.

913. Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation. Organisation for Economic Co-operation and Development. – Paris : OECD Publishing, 2013. 104 p.

914. L'éducation Tout Au Long De La Vie: défis du vingt et unième siècle. Paris : UNESCO. 2002. Retrieved from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219166/>

915. Longden A., Monaghan T., Mycroft L. (2018). Opening the arms: the FAB projects and digital resilience. *Research in Post-Compulsory Education*, 23(1), 105–115.

916. Luft, J. A., & Hewson, P. W. (2014). Research on Teacher Professional Development Programs in Science. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/256455486_Research_on_Teacher_Professional_Development_in_Science.

917. Ministry of Education Malaysia. (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013–2025 (Preschool to Post-Secondary Education)*. Putrajaya: Ministry of Education Malaysia. Retrieved from: https://www.pmo.gov.my/wp-content/uploads/2019/07/Malaysia-Education-Blueprint-2013-2025.pdf?utm_source=chatgpt.com

918. Mohamed Hashim, M. A., Tlemsani, I., Mason-Jones, R., Matthews, R., & Ndrecaj, V. (2024). Higher education via the lens of Industry 5.0: Strategy and perspective. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100828.

919. Marcus J., Peery B., Pellerin E., Shibre E., Klute M., Mislevy J., Wilkerson S., Schaefer V. Research-Based Strategies for Effective Remote Learning: Designing Effective Instruction for a Hybrid Model. Facilitator's handbook // Regional Educational Laboratory Appalachia at SRI International. – Arlington, VA. – March 2021. Retrieved from: https://ies.ed.gov/rel-appalachia/2025/01/workshop-3-presentation-handbook?utm_source=chatgpt.com.

920. MasterSoft ERP Solutions. Retrieved from : <http://mastersoft.ai>.

921. Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 4–21.

922. Matviichuk T., Branitska T., Solovyov V., Marchenko O., Kovalchuk O., Boreiko N., Anichkina O., Fihol N., Gerasymova I. Development Pedagogical Mastery in Future Physical Education Teacher on the Basis of Integrated Development. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. V. 14. I. 2. pp. 50-72.

923. McDonough, W., & Braungart, M. (2017). The next industrial revolution. *Sustainable solutions* (pp. 139-150). Routledge.

924. Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Hizmet içi eğitim faaliyetleri kılavuzu [Guide for in-service training activities]. Retrieved from: <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmet-ici-egitim-faaliyetleri-kilavuzu-yayimlandi/icerik/977>.

925. Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Standart hizmet içi eğitim programları [Standard in-service training programs]. Retrieved from: <https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg>.

926. Ministère de l'Éducation nationale. La formation des enseignants. Retrieved from: <https://www.education.gouv.fr/la-formation-des-enseignants-formation-initiale-et-continue-10983>.

927. Ministry of Education Malaysia. (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013–2025 (Preschool to Post-Secondary Education)*. Putrajaya: Ministry of Education Malaysia. Retrieved from: <https://www.pmo.gov.my/wp->

content/uploads/2019/07/Malaysia-Education-Blueprint-2013-2025.pdf?utm_source=chatgpt.com

928. Ministry of Education Malaysia. Malaysia Education Blueprint 2013-2025: Annual Report 2023. Putrajaya, 2024. Retrieved from: [https://www.moe.gov.my/storage/files/shares/Dasar/PPPM/PPPM%20Laporan%20Tahunan%202023%20\(BI\).pdf](https://www.moe.gov.my/storage/files/shares/Dasar/PPPM/PPPM%20Laporan%20Tahunan%202023%20(BI).pdf).

929. Ministry of Education (Republic of Korea). Briefing on the Plan for AI Digital Textbooks : Retrieved from: <https://english.moe.go.kr/boardCnts/viewRenewal.do?boardID=254&boardSeq=95291/>.

930. Ministry of Education (South Korea). 300 Master Teachers to be Selected under Pilot Program. Retrieved from: <https://english.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=265&boardSeq=1262>.

931. Ministry of Education (Republic of Korea). 2023 Work Plan of the Ministry of Education. Retrieved from: <https://english.moe.go.kr/boardCnts/viewRenewal.do?boardID=254&boardSeq=95291&lev=0&m=0202&opType=N&s=english>.

932. Minott, M. A., & D'Arcy, J. (2025). Demonstrating the value of the Novel Conceptual Understanding of Digital Resilience Framework (NCUoDRF) by using the framework to explore research data from vulnerable children and young people. *Vulnerable Children & Youth Studies*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/17450128.2025.2518391>.

933. Mizell, H. (2010). Why Professional Development Matters. *Learning Forward*. Retrieved from: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2021/06/professional-development-matters.pdf>.

934. Mockler, N. (2013). Teacher professional learning in a neoliberal age: Audit, professionalism and identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10), 35–47.

935. Mokyr, J., & Strotz, R. H. (1998). The second industrial revolution, 1870-1914. *Storia dell'economia Mondiale*, 21945(1), 219-245.

936. More than 48 000 Ukrainian teachers enrolled in UNESCO's "Digital teacher" training. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/articles/more-48000-ukrainian-teachers-enrolled-unescos-digital-teacher-training>.

937. Morina, F., Fütterer, T., Hübner, N., Zitzmann, S., & Fischer, C. (2023). Effects of online teacher professional development on the teacher, classroom, and student level: A meta-analysis. Preprint, July 2023, 1–30.

938. Motuz, T., Dynovych, A., Babelchuk, O., Bykasova, S., & Gulevets, D. (2024). Examination of methods for assessing educational quality, the role of standardisation, and mechanisms for enhancing educational programme efficiency. *Multidisciplinary Reviews*, 7, 2024spe011.

939. Müller, L.-M., & Cook, V. (2024). Revisiting the notion of teacher professionalism: A working paper. London: Chartered College of Teaching. 23 p.

940. NEAP Deped Memoranda (n.d.). Republic of the Philippines. Retrieved from: https://www.deped.gov.ph/issuances-neap/neap-deped-memoranda/?utm_source=chatgpt.com.

941. Niemi, H. (2015) Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society, & Education*, Vol. 7(3), pp. 279-294.

942. Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.

943. Nikum, K. (2022). Answers to the Societal Demands with Education 5.0: Indian Higher Education System. *Journal of Engineering Education Transformations*, 36 (Special Issue), 115–127.

944. Notanubun, Z. (2019). Pengembangan kompetensi profesionalisme guru di era digital (abad 21). *Jurnal Bimbingan dan Konseling Terapan*, 3(1), 54–64.

945. Nguyen T. T., Pham M. H., Le Q. N. (2023) *Professional Learning Communities in Vietnamese Primary Schools in the Educational Reform Context: Forms and Challenges*. Hà Nội Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/367163877_Professional_Learning_Communities_in_Vietnamese_Primary_Schools_in_the_Educational_Reform_Context_Forms_and_Challenges.

munities in Vietnamese Primary Schools in the Educational Reform Context
Forms and Challenges

946. Nguyen, T. V., & Sit, H. (2025). In-Service Teacher Professional Development: Challenges and Opportunities for Innovating the Trichronous Modality of Delivery in Vietnam's EFL Education. *Education Sciences*, 15(1), 19 p.

947. Nurmaya, A. L., Irsan, I., Dahniar, N., Aswat, H., & Onde, M. K. L. (2020). Effectiveness of Teacher Professionalism Development Through Self-Empowerment in Primary Schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, Vol. 436, pp. 186–190.

948. Öğretmen Bilişim Ağı (n.d.). *Resmî öğretmen uzaktan eğitim platform*. Retrieved from: <https://www.oba.gov.tr/>.

949. Osmond-Johnson, P. (2018). Discourses of teacher professionalism: “From within” and “from without” or two sides of the same coin. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (185), 61–72.

950. Ostermeier, C., Prenzel, M., & Duit, R. (2010). Improving science and mathematics instruction: The SINUS Project as an example for reform as teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 32, 303–327.

951. OECD (2024) Education GPS. Korea – Overview of the Education System: Retrieved from: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=KOR&topic=EO>.

952. OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing, 220 p.

953. OECD. (2020). Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Retrieved from: https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-and-school-leaders-as-valued-professionals_19cf527c-en.

954. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.

955. Pamon, E. Q., & Oco, R. M. (2022). Teachers' competence and learners' academic performance. *International Journal of Recent Innovations in Academic Research*, 6(6), 1374–1383.

956. Patahuddin, S. M. (2008). Use of the Internet for teacher professional development and for teaching mathematics: Supports and inhibitors. In M. Goos, R. Brown, & K. Makar (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 399–405).

957. Patrick, F., & McPhee, A. (2014). Performing identities: Embedding early career teachers in a professional learning community. *Teacher Development*, 18(3), 361–375.

958. Perkins, D. D., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569–579.

959. Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2023). Teacher autonomy for professional development at work: a longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104166.

960. Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Teaching_Digital_Natives-Introduction.pdf.

961. Prisecaru, P. (2016). Challenges of the fourth industrial revolution. *Knowledge Horizons. Economics*, 8(1), 57-62.

962. Rahardi, R. (2011). Valsiner's zone theory as the teachers' zone of proximal development. In *Proceedings of the International Seminar and the Fourth National Conference on Mathematics Education 2011: Building the Nation Character through Humanistic Mathematics Education* (pp. 26-36).

963. Rahmah, S., & Kadi, T. (2022). The Development of Teacher's Professional Competence: A Theoretical Review. *Idarah: Jurnal Pendidikan dan Kependidikan*, 6(1), 103–116.

964. Rajakaltio, H. (2014). Towards renewing school. The action model of the school development - Integrating in-service-training and the development process. (In Finnish), Reports and 2014:9. Reports and reviews 2014:9. The Finnish National Board of Education, Helsinki, Finland.

965. Rappaport, J. (1984). Studies in Empowerment: Steps Toward Understanding and Action. New York: Haworth Press. Prevention in Human Services Volume 3, Numbers 2/3.

966. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021. 210 p.

967. REPUBLIC ACT NO. 10912, July 21, 2016. *An act mandating and strengthening the continuing professional development program for all regulated professions, creating the continuing professional development council and appropriating funds therefor, and for other related purpose.* Republic of the Philippines. Retrieved from: https://laws.chanrobles.com/republicacts/110_republicacts.php?id=10697&utm_source=chatgpt.com.

968. Republic of Indonesia. Peraturan Perundang-undangan (National Legislation Database). Jakarta, 2025. Retrieved from: <https://peraturan.bpk.go.id>.

969. Retnowati, L. D., Petrus, I., & Inderawati, R. (2024). Guru Penggerak and continuous professional development: A case study of English teachers in Palembang. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 16(2), 1771–1781.

970. Reshetnyak, L. O. (2022). Raising of pedagogical mastery of a teacher of literature in the system of after-degree education as a scientific problem. *Educational Dimension*, 2, 218–225.

971. Riadi, M. E., Biyanto, B., & Prasetya, B. (2022). The effectiveness of teacher professionalism in improving the quality of education. *ICIGR Conference Proceedings*, 517–526.

972. Romaniuk, O. (2015) European Experience in Teacher Education and Pedagogical Mastery Development. *Comparative Professional Pedagogy*. № 5 (4) pp. 87–92.

973. Ross, J. A. & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.

974. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

975. Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425.

976. Schwab, K. (2016) *The Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum, 2016. 184 p.

977. Scheerens, J. (2010). Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union. 204 p.

978. Schleicher, A. (2022) *Building on COVID-19's Innovation Momentum for Digital, Inclusive Education*. International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris. 2022.

979. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

980. Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

981. Senge P. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York : Doubleday, 1990.

982. Shuib, S., & Yunus, J. (2021). The Development of Teacher Professionalism Towards the Self-Effectiveness of Secondary School Teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(6), 253–267.

983. Shvets, T., Kuzmenko, D., Motuz, T., Moiseienko, I., & Pasichnyk, L. (2024). The role of mentoring in the professional development of teachers. *Multidisciplinary Science Journal*, 6, 2024ss0201.
984. OECD. (2021). *Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD.
985. Southerland, S. A., Granger, E. M., Hughes, R., Enderle, P., Ke, F., Roseler, K., Saka, Y., & Tekkumru-Kisa, M. (2016). Essential aspects of science teacher professional development: Making research participation instructionally effective. *AERA Open*, 2(4), 1–16.
986. Stearns, P. N. (2013). *The Industrial Revolution in World History* (4th ed.). Boulder, CO: Westview Press. pp. 1–288.
987. Sitepu, R. B., Eliyana, A., Raza, A., & Rosalina, M. (2020). The readiness of educational competency in higher education in connecting the era of industrial revolution 4.0. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 76, p. 01045). EDP Sciences.
988. Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013 / *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Paris : OECD Publishing, 2016. 118 c.
989. Sugitanto, S., Ahyani, N., & Kesumawati, N. (2021). Teacher professionalism in the digital era. *Jurnal Pendidikan Guru Indonesia (JPGI)*, 6(2), 586–590.
990. Sayed, Y., & Bulgrin, E. (2020). *Teacher professional development and curriculum: Enhancing teacher professionalism in Africa* (100 pp.).
991. Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology & Society*, 3(2), 50–60.
992. Tanang, H., & Abu, B. (2014). Teacher professionalism and professional development practices in South Sulawesi, Indonesia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 25–42.
993. Teach Away. (n.d.). *Teacher certification*. Retrieved from <https://www.teachaway.com/teacher-certification>.

994. Teach For Malaysia. Ready to take the first step towards becoming a Guru Cemerlang? The Fellowship (Guru Muda pathway) [Facebook post]. Retrieved from: https://www.facebook.com/TeachForMalaysia/posts/ready-to-take-the-first-step-towards-becoming-a-guru-cemerlangthe-fellowship-gur/1064070232434274/?utm_source=chatgpt.com.
995. Teacher Policy Development Guide. Paris : UNESCO, 2015. 92 p.
996. *Teacher Policy Development Guide*. Paris : UNESCO, 2019. 96 p.
997. Teacher Standards in Canada. Retrieved from: <https://teachercertification.ca/teacher-certification-in-canada/>.
998. Teacher Task Force. INEE. Crisis-Sensitive Teacher Policy and Planning: Module to the Teacher Policy Development Guide. Paris : UNESCO, 2022. 60 p.
999. Teaching and learning: achieving quality for all. Summary. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris : UNESCO, 2014. 52 p.
1000. Tedla, B. A., & Redda, E. H. (2022). Teacher professionalism as an impetus for teaching leadership to lead schools: A retrospective study. *Eurasian Journal of Social Science*, 10 (1), 1–15.
1001. Thai Nguyen University of Education. Retrieved from: <http://www.tnue.edu.vn/>.
1002. The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008. *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Paris : OECD Publishing, 2012. 108 p.
1003. The Role of the Teacher in a Personalized, Competency-based Classroom. KnowledgeWorks. 2025. Retrieved from: <https://knowledgeworks.org/resources/role-teacher-personalized-competency-based-classroom/>.
1004. Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An «interpretive» model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666–681.

1005. Thomson, M. M., & Kaufmann, E. (2013). Elementary Teachers' Views of Their Science Professional Development Attendance: An Expectancy-Value Approach. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(1), 45–58.

1006. Tickell R. M., Klassen R. M. (2024). Developing the Teacher Mentoring Self-Efficacy Scale (TMSES) using the Delphi method and exploratory factor analysis. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104452.

1007. Tran T. M. T. Vietnam's Comprehensive Educational Reform: Reflections after a Decade of Implementation (2013–2024) .*Conhecimento & Diversidade*. 2025. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/387900553>.

1008. Trynus O. Influence of Western European Pedagogical Trends on Development of Young Teachers Pedagogical Mastery in the Late 19 th- the Early 20 th Centuries. *Comparative Professional Pedagogy*. 2018. № 8 (1). P. 33–39.

1009. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

1010. Turkey's education vision 2023. Ankara: Ministry of National Education, 2019. 139 p.

1011. Xu, M., David, J. M., & Kim, S. H. (2018). The Fourth Industrial Revolution: Opportunities and Challenges. *International Journal of Financial Research*, 9, 90-95.

1012. Ukraine: UNESCO's platform to bring together teachers and psychologists (2024). Retrieved from : <https://www.unesco.org/en/articles/ukraine-unescos-platform-bring-together-teachers-and-psychologists>.

1013. Ukrop, M., Švábenský, V., Nehyba, J. (2018). Reflective Diary for Professional Development of Novice Teachers. arXiv preprint arXiv:1811.02965.

1014. UNESCO. Building resilient education systems in the COVID-19 era. Paris : UNESCO, 2021. 28 c.

1015. UNESCO. Digital Teacher Training for Ukraine. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/articles>.

1016. UNESCO Office in Ukraine, Ministry of Education and Science of Ukraine, DVV International in Ukraine, & UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2025, June 18). *Skills for Ukraine's future: Learning cities leading the recovery. A national event on the leadership of UNESCO Learning Cities in the future recovery of Ukraine, hosted in Kyiv*. Retrieved from <https://surl.li/ksjndp>.

1017. UNESCO. (2025, January 31). *What you need to know about education in emergencies*. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/emergencies/education/need-know>.

1018. University of California, Merced Library. (n.d.). *Primary, secondary and tertiary sources: Definitions and examples of primary, secondary and tertiary sources*. Retrieved October 17, 2025. Retrieved from <https://libguides.ucmerced.edu/source-types/>.

1019. Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., De Witte, H., & Van den Broeck, A. (2010). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, **83** (2), 251–277.

1020. Vermunt, J. D., Vrikki, M., van Halem, N., Warwick, P., & Mercer, N. (2019). The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, **81**, 61–73.

1021. Vijayalakshmi, S., & Rajasekar, P. (2019). Teachers professionalism. *Prama Research Journal*, **9** (6), 609–616.

1022. Vitvytska, S. (2022). Pedagogical mastery of an educator of higher education institution in the context of the ideas of outstanding Ukrainian teachers. *Zeszyty Naukowe WSA w Łomży*, **85**, 223–236.

1023. Webler, C. L., & Johnsen, S. K. (2012). Teacher professionalism. *Gifted Child Today*, **35**(1), 5–5.

1024. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 318 p.
1025. Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. London: Routledge. 272 p.
1026. Whitty, G. (2008). *Teacher professionalism in a new era*. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 1–17.
1027. Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohamed, C., & Smith, J. (2012). Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (5), 573–588.
1028. Wolterinck, C. (2020). *AfL as lever for change in teachers' professional development* [Doctoral dissertation, University of Twente]. Retrieved from https://research.utwente.nl/files/289764092/Thesis_C_Wolterinck.pdf
1029. World Bank. *Renovation of General Education Project: Implementation Completion and Results Report*. Washington, DC, 2021. URL : <https://documents1.worldbank.org/.../Vietnam-Renovation-of-General-Education-Project.pdf> (дата звернення: 30.05.2025).
1030. World Bank. *Training Educators for Vietnam's Future Growth*. Washington, DC, 2023. Retrieved from : <https://blogs.worldbank.org/en/eastasiapacific/training-educators-vietnams-future-growth>.
1031. Yoo, J. (2018). Evaluating the new teacher evaluation system in South Korea: Case studies of successful implementation, adaptation, and transformation of mandated policy. *Policy Futures in Education*, 16(3), 277–290.
1032. You, H., Park, S., Hong, M., & Warren, A. (2024). Unveiling effectiveness: A meta-analysis of professional development programs in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 61(9), 1–35.

1033. Yuwono, G. I. (2007). *English teacher professionalism and professional development: Some common issues in Indonesia*. *Asian EFL Journal*, 9(1), 123–145.
1034. Zainal Abidin, N. B., Mat Jan, N. A., Othman, A. Z., Thiruchelvam, L., Jinn, L. S., Abdullah Sani, S. A., Haris, N. I., & Abdul Aziz, N. A. (2023). A five-year bibliometric analysis of *Education 4.0* and direction for *Education 5.0* future research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(9), 382–400.
1035. Zaleha, Z., Fitria, H., & Wahidy, A. (2022). The Importance of Teacher Professionalism in Improving Learning Quality. *Journal of Social Work and Science Education*, 3(2), 106–113.
1036. Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599.
1037. Zhukova, I., Motuz, T., Vatkovska, M., Kholod, M., & Kurtakova, H. (2024). Legal frameworks and state policy in education: A theoretical analysis. *Multidisciplinary Reviews*, 8, 2024spe072.
1038. Zulfitri, Z. (2020). Teacher professional development. *JADEs: Journal of Academia in English Education*, 1(1), 1–18.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А
Нормативно-правова база розвитку педагогічного
професіоналізму вчителів в Україні

№ з/п	Назва документа	Номер документу та дата ухвалення
1	2	3
Закони України		
1.	Про професійний розвиток працівників	№ 5067-VI від 05.07.2012
2.	Про вищу освіту	№ 1556-VII від 01.07.2014
3.	Про наукову та науково-технічну діяльність.	№ 922-VIII від 25.12.2015
4.	Про освіту	№ 2657-VIII від 18.12.2018
5.	Про повну загальну середню освіту	№ 764-IX від 13.07.2020
6.	Про фахову передвищу освіту	№ 392-IX від 18.12.2019
7.	Про повну загальну середню освіту	№ 764-IX від 13.07.2020
Постанови (розпорядження) Кабінету міністрів України		
1.	Про затвердження Державної програми «Вчитель»	№379 від 28.03. 2002
2.	Про утворення Інституту модернізації змісту освіти та Інституту освітньої аналітики.	№687 від 26.11.2014
3.	Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників	№ 1190 від 27.12.2018 (редакція №1094 від 24.12.2019)
4.	Про додаткові заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2018 році	№17 від 17.01.2018
5.	Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників	№800 від 21.08.2019

6.	Деякі питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників	№1504 від 04.12.2020
7.	Про внесення змін до Положення про сертифікацію педагогічних працівників	№31 від 21.01.2025
Документи МОН України (накази, листи, розпорядження)		
1.	Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників України.	№ 310 від 20.08.1993
2.	Про затвердження Типового положення про атестацію середніх загальноосвітніх, позашкільних, дошкільних закладів освіти і закладів освіти для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації.	№ 66 від 05.03.1996
3.	Про внесення змін і доповнень до Типового положення про атестацію педагогічних працівників України.	№419 від 01.12.1998
4.	Про затвердження Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів.	№ 553 від 24.07.2001
5.	Про внесення змін до Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів.	№ 658 від 16.08.2004
6.	Про затвердження Положення про районний (міський) методичний кабінет	№1119 від 08.12.2008
7.	Про продовження Всеукраїнського експерименту щодо навчання вчителів ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі та підвищення кваліфікації педагогічних працівників за програмою Itel “Навчання для майбутнього”.	№271 від 24.03.2009
8.	Про Всеукраїнський науково-практичний	№1/9-336 від 15.05.2009

	семінар “Робота методичних служб з підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури”	
9.	Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників.	№930 від 06.10.2010
10.	Про застосування деяких норм типового положення про атестацію педагогічних працівників	№1/9-44 від 26.01.2011
11.	Про делегування повноважень щодо атестації педагогічних працівників.	№216 від 09.03.2011
12.	Щодо поширення присвоєних у відповідності із встановленою внаслідок атестації категорії та педагогічного звання на все педагогічне навантаження	№1/11-8241 від 31.08.2011
13.	Про застосування деяких норм Типового положення про атестацію педагогічних працівників	№1/9-727 від 23.09.2011
14.	Про затвердження Змін до Типового положення про атестацію педагогічних працівників.	№1473 від 20.12.2011
15.	Щодо атестації педагогічних працівників	№1/9-779 від 25.10.2012
16.	Про затвердження Змін до Типового положення про атестацію педагогічних працівників.	№1135 від 08.08.2013
17.	Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти	№1176 від 14.08.2013
18.	Про застосування Типового положення про атестацію педагогічних працівників	№1/9-617 від 10.09.2013
19.	Про проведення навчання, підвищення кваліфікації та перевірки знань посадових осіб з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності на 2025- 2026 роки.	№1770 від 20.12.2014
20.	Щодо умов збереження кваліфікаційної категорії при переході педагогічного	№2/4-13-935-15 від 13.05.2015

	працівника з однієї посади на іншу	
21.	Про утворення робочої групи з розроблення проекту Порядку присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника.	№1518 від 22.11.2017
22.	Про апробацію Рамки безперервного професійного розвитку вчителів іноземних мов	№1547 від 29.11.2017
23.	Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти.	№36 від 15.01.2018
24.	Про додаткові заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2018 році.	КМУ №17 від 17.01.2018
25.	Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні	№776 від 16.07.2018
26.	Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (наказ Міністерства соціальної політики України)	№1143 від 10.08.2018
27.	Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 № 1176	№1103 від 12.10.2018
28.	Про затвердження змісту дистанційного курсу для підвищення кваліфікації вчителів початкової школи та примірних технічних вимог до нього.	№1093 від 11.10.2018
29.	Про затвердження примірних вимог до супроводження дистанційного курсу для підвищення кваліфікації вчителів початкової школи.	№1094 від 11.10.2018
30.	Щодо підвищення кваліфікації	№1/9-756 від 11.12.2018
31.	Про затвердження Типової освітньої	№1392 від 13.12.2018

	програми організації і проведення підвищення кваліфікації керівних кадрів закладів загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції “Нова українська школа”.	
32.	Про затвердження плану розроблення та імплементації модулів “Навчання через гру” у програми підготовки педагогів та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.	№1454 від 26.12.2018
33.	Про встановлення строків подання реєстраційних документів педагогічними працівниками, які бажають пройти сертифікацію у 2019 році.	№1486 від 29.12.2018
34.	Про затвердження програми незалежного тестування фахових знань та умінь учителів початкової школи	№33 від 14.01.2019
35.	Про деякі питання організації у 2019 році підвищення кваліфікації педагогічних працівників у зв’язку із запровадженням Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа”.	№415 від 01.04.2019
36.	Щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників опорних шкіл у 2019 році	№22.1/10-1168 від 02.04.2019
37.	Про затвердження списку тренерів-педагогів для підвищення кваліфікації вчителів, які забезпечують здобуття учнями 1-4 класів початкової освіти відповідно до концепції “нова українська школа”.	№890 від 25.06.2019
38.	Про затвердження порядку використання приміщень закладів освіти для проведення незалежного тестування фахових знань та вмінь учасників сертифікації педагогічних працівників	№1029 від 25.07.2019
39.	Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.	№800 від 21.08.2019

40.	Щодо підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників	№1/9-683 від 04.09.2019
41.	Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції “Нова українська школа”.	№1310 від 18.10.2019
42.	Про затвердження переліків тренерів для підготовки тренерів-педагогів з підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до Концепції “Нова українська школа”.	№1330 від 23.10.2019
43.	Щодо результатів сертифікації вчителів початкових класів у 2019 році	№179-772 від 19.12.2019
44.	Про деякі питання проведення сертифікації в 2020 році	№1634 від 26.12.2019
45.	Щодо підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників	№1/9-683 від 04.09.2019
46.	Щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти	№1/9-141 від 04.03.2020
47.	Щодо гарантій для працівників при направленні на курси підвищення кваліфікації	№3511-06/37744-09 від 18.06.2020
48.	Про затвердження методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників	№1341 від 30.10.2020
49.	Про деякі питання проведення сертифікації педагогічних працівників у 2021 році	№1522 від 04.12.2020
50.	Про затвердження професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої	№2736 від 13.12.2020

	освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)” (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України)	
51.	Щодо гарантій для працівників при направленні на курси підвищення кваліфікації	№3511-06/37744-09 від 18.06.2020
52.	Про затвердження типових програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників	№457 від 23.04.2021
53.	Про розроблення освітніх програм підвищення кваліфікації (розпорядження МОН України)	№08-р від 26.07.2021
54.	Про деякі питання проведення сертифікації в 2022 році	№ 3 від 04.01.2022
55.	Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти.	№64 від 26.01.2022
56.	Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 04.01.2022 № 3	№278 від 30.03.2022
57.	Про затвердження програми незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти.	№294 від 05.04.2022
58.	Про організацію незалежного тестування професійних компетентностей учасників сертифікації педагогічних працівників у 2022 р.	№ 513 від 01.06.22
59.	Про підтвердження кваліфікаційних категорій педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.	№4/153-22 від 06.07.2022
60.	Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації новопризначених керівників (директорів) закладів загальної середньої освіти.	№817 від 16.09.2022
61.	Про затвердження Типової програми	№904 від 12.10.2022

	підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти.	
62.	Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти	№905 від 12.10.2022
63.	Про деякі питання проведення сертифікації педагогічних працівників у 2023 р.	№35 від 16.01.2023
64.	Про організацію незалежного тестування професійних компетентностей учасників сертифікації педагогічних працівників у 2023 році	№136 від 10.02.2023
65.	Про затвердження програм незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів української мови і літератури та математики закладів загальної середньої освіти.	№208 від 27.02.2023
66.	Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо набуття (вдосконалення) компетентностей із здійснення наставницької діяльності.	№516 від 02.05.2023
67.	Деякі питання проведення сертифікації педагогічних працівників у 2023 році	№1/8208-23 від 08.06.2023
68.	Про затвердження Порядку обміну інформацією між центральними органами виконавчої влади, кваліфікаційними центрами, закладами вищої освіти та саморегулювними організаціями у сфері енергетичної ефективності будівель	№698 від 11.07.2023
69.	Про державне замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, на підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів у 2023 р.	№708 від 11.07.2023

70.	Про деякі питання проведення сертифікації педагогічних працівників у 2024 р.	№1464 від 01.12.2023
71.	Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, яких зараховано до кадрового резерву.	№1786 від 24.12.2023
72.	Про проведення спецкурсу підвищення кваліфікації	№21/08-300 від 02.03.2023
73.	Про затвердження Програми незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та /або освітньої галузі «Суспільствознавство» закладів загальної середньої освіти	№16 від 09.01.2024
74.	Про організацію та проведення сертифікації педагогічних працівників у 2024 році	№20 від 10.01.2024
75.	Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних, та інших працівників закладів освіти “Організація фізичного та психологічного безпечного освітнього середовища : реагування на загрози чи незвичайні ситуації”.	№814 від 06.06.2024
76.	Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації директорів та педагогічних працівників центрів професійного розвитку педагогічних працівників “Діяльність центрів професійного розвитку педагогічних працівників в умовах реформування системи освіти”	№913 від 25.06.2024
77.	Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»	№1225 від 29.08.2024

78.	Про затвердження Типової програми підготовки (підвищення кваліфікації) надавачів послуг з професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) у сфері загальної середньої освіти.	№1311 від 13.09.2024
79.	Про деякі питання проведення сертифікації педагогічних працівників у 2025 році	№1556 від 01.11.2024
80.	Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації з освітнього лідерства для керівників/заступників керівників закладів освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти.	№1724 від 11.12.2024
81.	Про затвердження Програми незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів іноземної мови (англійська мова) закладів загальної середньої освіти	№1730 від 12.12.2024
82.	Про організацію та проведення сертифікації педагогічних працівників у 2025 році	№1743 від 17.12.2024
83.	Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти з академічної доброчесності.	№1759 від 18.12.2024
84.	Про реалізацію програми підвищення кваліфікації “СЕН: “Зерна”: розвиток соціально-емоційних навичок та підтримка благополуччя дітей і педагогів”.	№1819 від 30.12.2024

ДОДАТОК Б
Перелік дисертаційних тем із педагогіки (та суміжних наук),
дотичних до проблеми дослідження

№ з/п	Автор та тема дослідження	Спеціальність	Рік координації теми (*)
1	2	3	4
1.	Андрейкова І. Б. Формування професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов засобами педагогічного артистизму у процесі магістерської підготовки	13.00.04	2015
2.	Баніт О. В. Розвиток професійної майстерності викладачів графічного дизайну у вищих навчальних закладах мистецького профілю	13.00.04	2013
3.	Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов	13.00.04	2004
4.	Бойчук В. М. Підготовка вчителів у системі післядипломної освіти до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи	13.00.04	2021
5.	Гнедко Н. М Формування готовності майбутніх учителів до застосування засобів віртуальної наочності у професійній діяльності	13.00.04	2015
6.	Гордієнко Т. В. Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів у системі багаторівневої професійної підготовки	13.00.04	2012
7.	Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога	13.00.04	2007
8.	Гусак В. М. Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти	13.00.04	2018

Продовження таблиці

1	Дзигаленко Л. М. Розвиток фахової компетентності вчителів технологій у системі післядипломної освіти	13.00.04	2018
9.	Дрозд Т. М. Розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти	13.00.04	2017
10.	Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні	13.00.01	2005
11.	Жорова І. Я. Розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі у системі післядипломної освіти України (1940-і рр. XX - початок XXI ст.)	13.00.01	2015
12.	Задорожна Л. В. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874-1917 рр.)	13.00.01	2000
13.	Запорожцева Ю. С. Розвиток професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті	13.00.04	2013
14.	Захар О. Г. Методична система підвищення кваліфікації вчителів інформатики із застосуванням технологій дистанційного навчання	13.00.04	2016
15.	Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах	13.00.04	2016

Продовження таблиці

1	2	3	4
16.	Калінська О. П. Розвиток педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у вищому навчальному закладі	13.00.04	2018
17.	Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур	13.00.04	2005
18.	Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти канади	13.00.01	2005
19.	Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу	13.00.04	2000
20.	Кочерга Є. В. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти	13.00.04	2021
21.	Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій	13.00.04	2018
22.	Лаврінченко О. А. Тенденції розвитку ідеї педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина XVI - кінець XX ст.)	13.00.01	2009
23.	Лацихіна В.П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01	2009

Продовження таблиці

1	2	3	4
24.	Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності”	13.00.01	2000
25.	Міщенко О. А. Розвиток ідеї лекторської майстерності викладачів вищих навчальних закладів в історії вітчизняної педагогічної думки (друга половина XIX - початок XX ст.)	13.00.01	2018
26.	Муращенко О. В. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів	13.00.04	2021
27.	Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті	13.00.06	2008
28.	Оверко Н. Я. Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації	13.00.04	2016
29.	Першина Л. В. Формування професійної майстерності у майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів	13.00.04	2014

Продовження таблиці

1	2	3	4
30.	Петрусенко С. Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі	13.00.04	2008
31.	Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948-2012 рр.)	13.00.01	2016
32.	Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції	13.00.04	2009
33.	Рома О. Ю. Підготовка вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO	13.00.04	2020
34.	Романюк О. І. Розвиток педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін в умовах магістратури	13.00.04	2020
35.	Рубан Л. М. Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923-1985 рр.)	13.00.01	2012
36.	Самойленко О. О. Організаційно-педагогічні умови підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних навчальних закладів на основі технологій дистанційного навчання	13.00.04	2015
37.	Серебрянська О. М. Розвиток професіоналізму педагогів у системі методичної роботи ліцею	13.00.04	2014

Продовження таблиці

1	2	3	4
38.	Силодій І. М. Теоретичні та методичні засади формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти	13.00.04	2021
39.	Синенко С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина)	13.00.04	2002
40.	Скорик Т. В. Теорія і практика професійної успішності майбутнього вчителя у закладах вищої освіти України. (друга половина XX - початок XXI століття	13.00.01	2021
41.	Сокол І. М. Підготовка вчителів до використання квест-технології в системі післядипломної освіти	13.00.04	2020
42.	Сидорчук Н. Г. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти	13.00.04	2018
43.	Соколова А.В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії	13.00.01	2009
44.	Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти	13.00.04	2005
45.	Старостіна О. В. Розвиток професійної майстерності педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації в Англії	13.00.04	2015

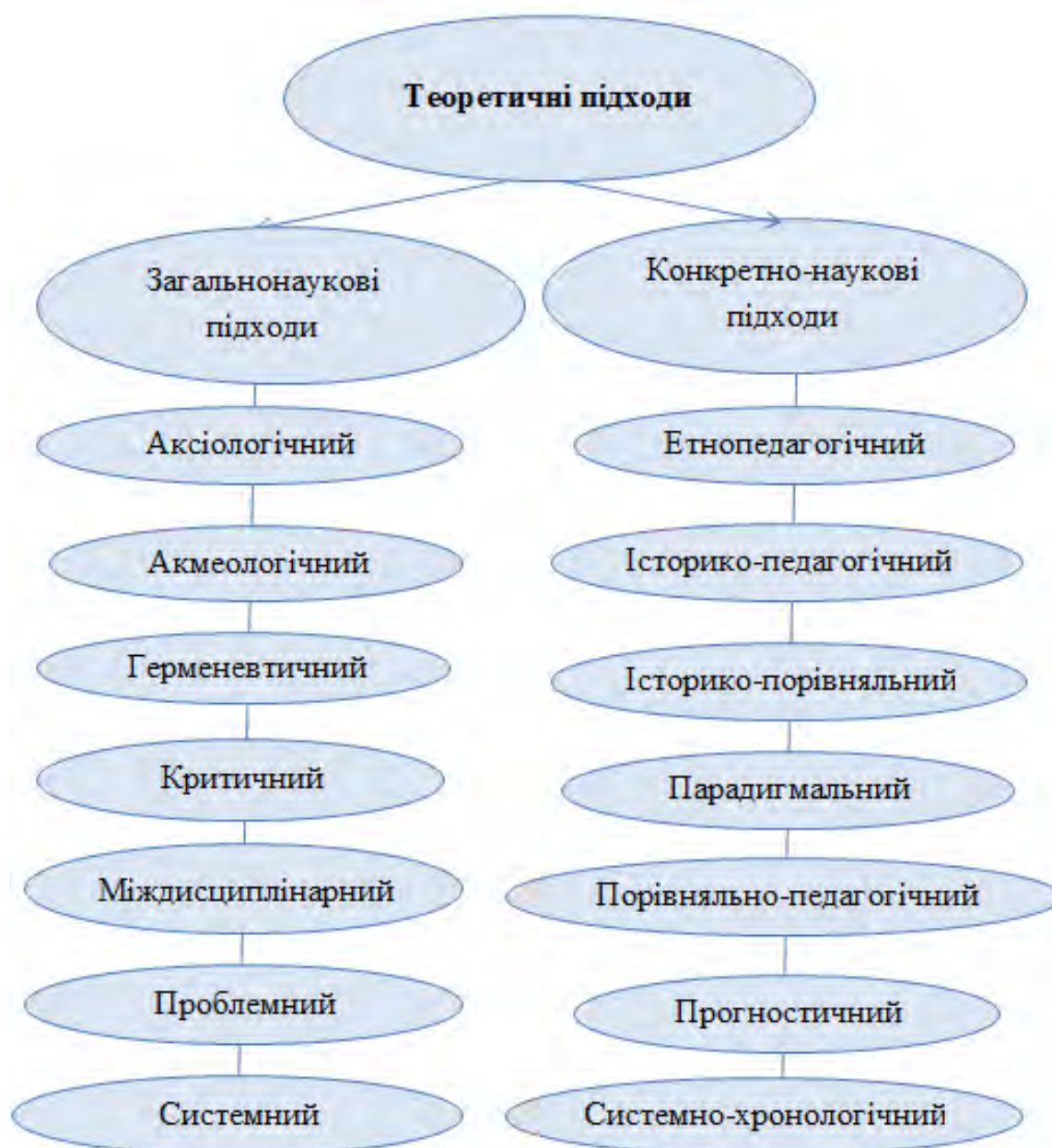
46.	Теличко Н. В. Теоретичні і методичні засади формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів	13.00.04	2014
47.	Успенська В. М. Розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти	13.00.04	2015
48.	Фартівна М. Т. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання у процесі професійної підготовки	13.00.04	2015
49.	Федірчик Т. Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності	13.00.04	2016
50.	Федюк Г. З. Розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення	13.00.04	2019
51.	Худенко О. М. Розвиток індивідуального стилю професійної діяльності вчителів гуманітарних дисциплін у системі післядипломної освіти	13.00.04	2013
52.	Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки	13.00.04	2004
53.	Шендерук О. Б. Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (Друга половина XX століття - початок XXI століття)	13.00.01	2017

ДОДАТОК В

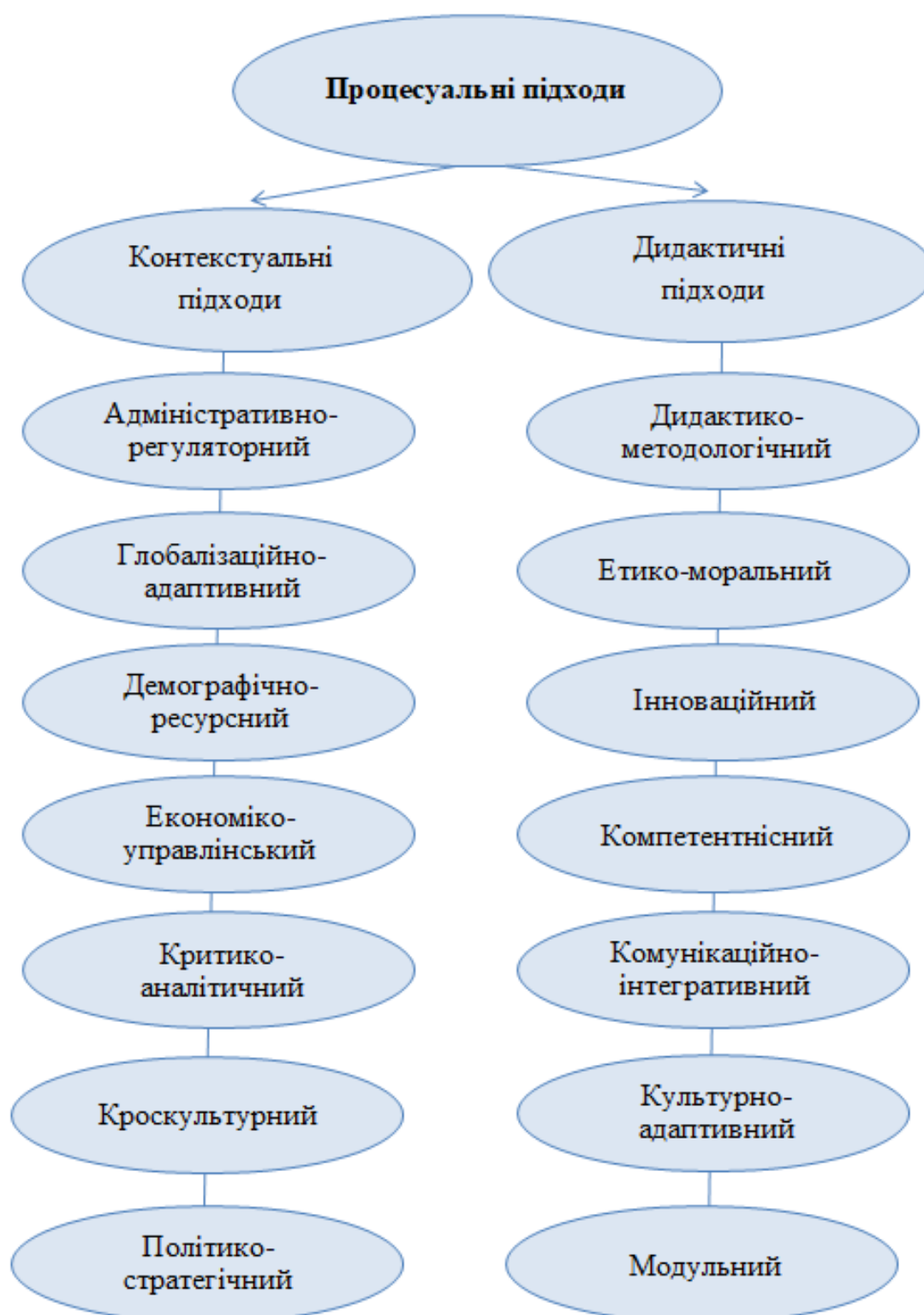
Унаочнений матеріал до Розділу 2.

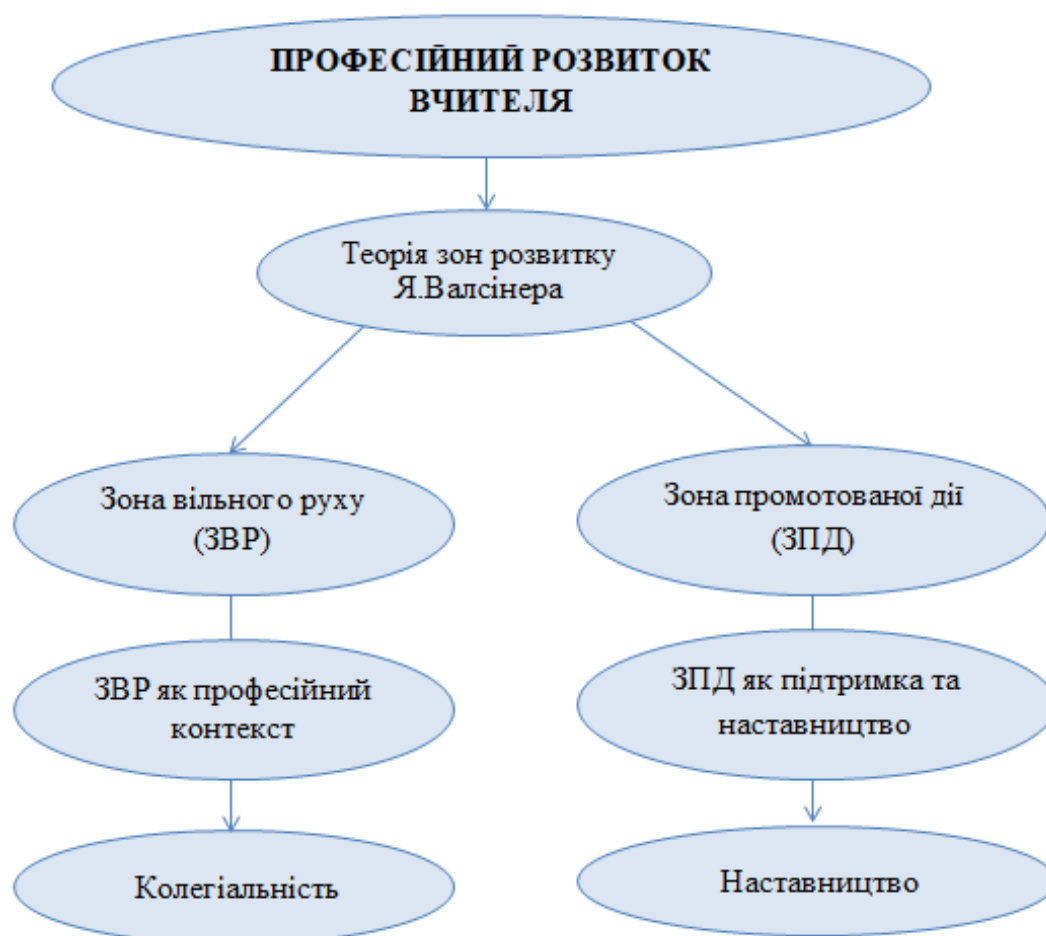
Додаток В.1

**Теоретичні (методологічні) підходи дослідження розвитку
педагогічного професіоналізму вчителів**

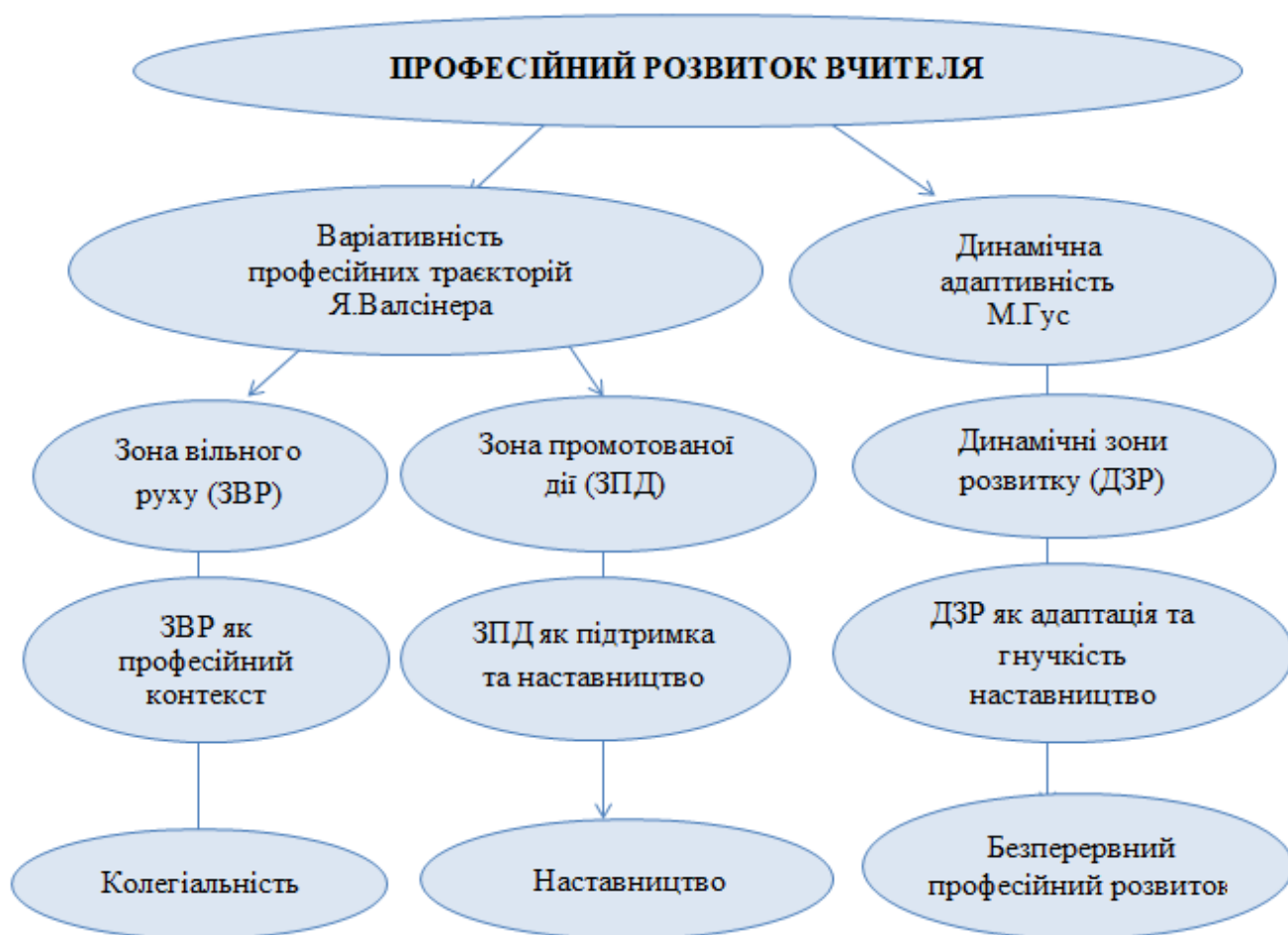


Процесуальні підходи: класифікація

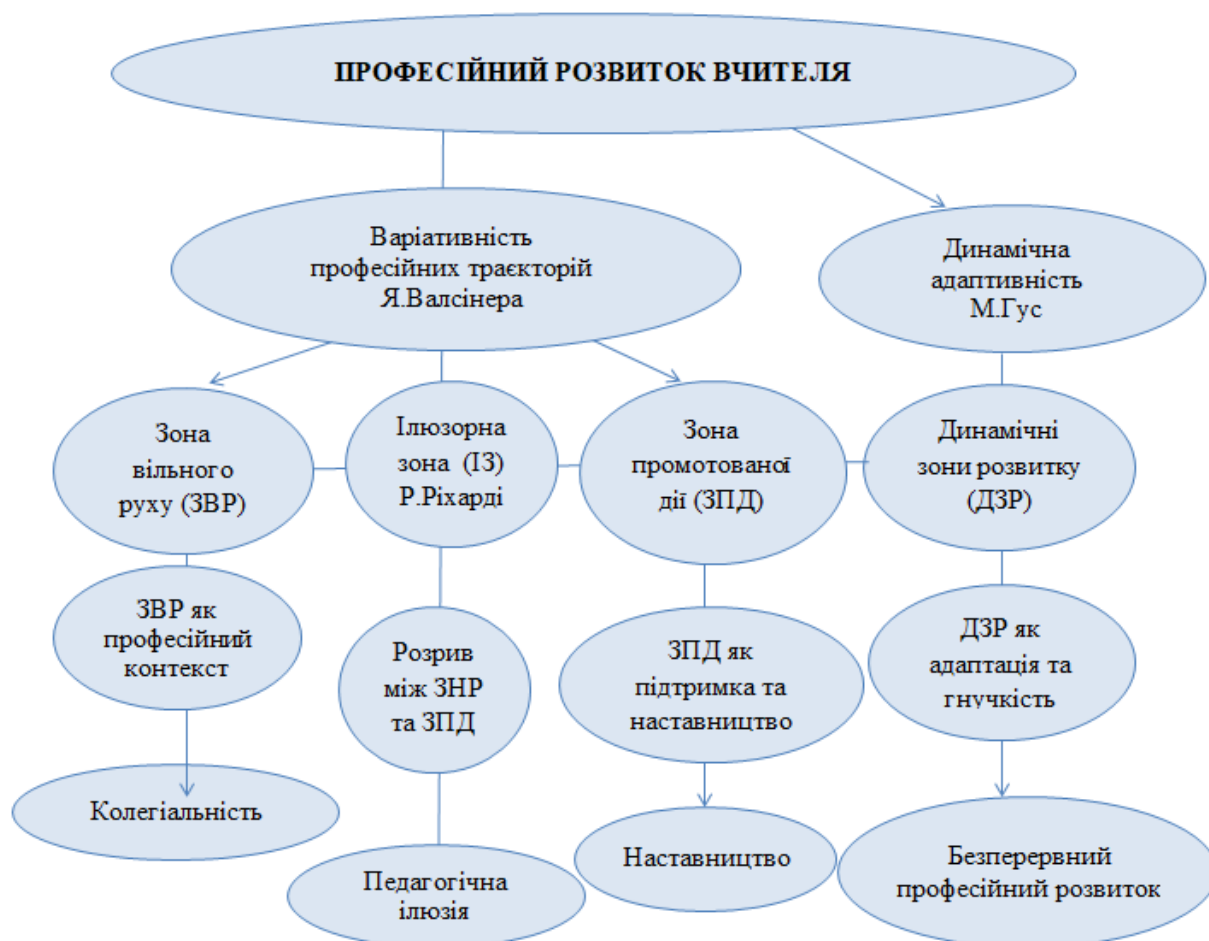


Модель професійного розвитку вчителя (за Я. Валсінером).

Розширена модель професійного розвитку вчителя з урахуванням динамічної адаптивності (за М. Гус / M. Goos).



**Інтегративна модель професійного розвитку вчителя з урахуванням
ілюзорної зони (ІЗ) (Р. Рахарді / R. Rahardjo).**



Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителя

(за А. Беннісон (A. Bennison) та М. Гус (M. Goos)).



Знаннявий домен акумулює ключові знання, необхідні для професійної діяльності: предметний зміст, педагогічне знання змісту та орієнтацію в навчальній програмі. Вчитель має вміти не лише володіти предметними знаннями, а й адекватно інтерпретувати їх у змісті власної дисципліни, формувати освітні стратегії з урахуванням міжпредметного контексту.

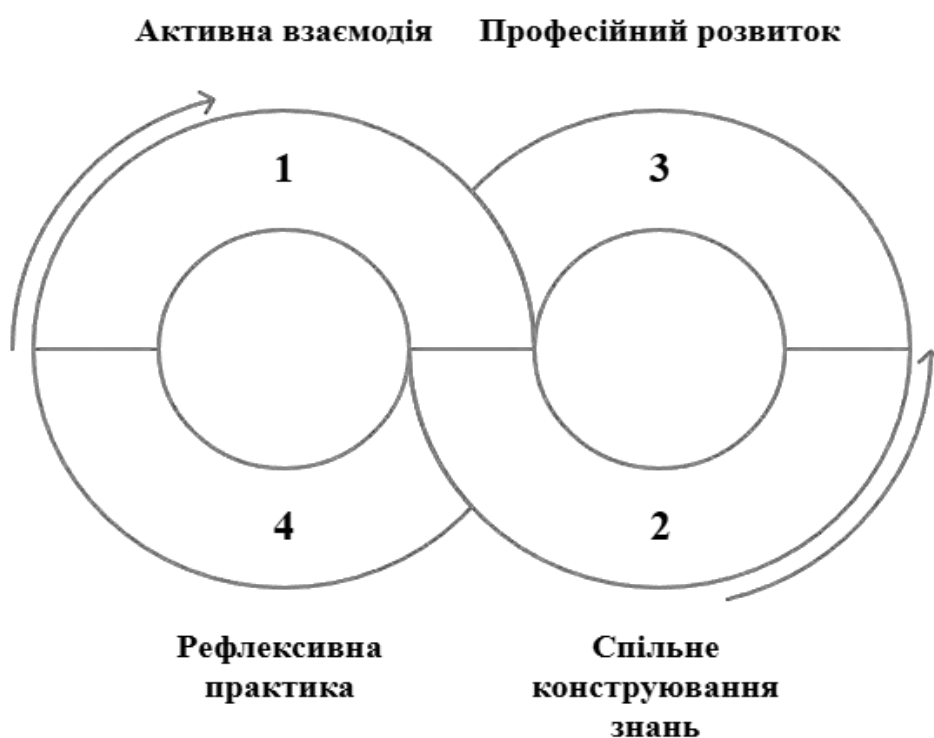
Афективний домен містить емоційно-мотиваційні компоненти професіоналізму: впевненість у роботі з навчальним матеріалом, переконання щодо значущості відповідних знань, здатність формувати позитивне ставлення до предмета у здобувачів освіти. Педагогічна практика доводить, що саме цей компонент часто формує бар'єри до реалізації потенціалу вчителя. Негативний досвід власного навчання, тривожність і відсутність підтримки можуть стати чинниками професійної дезадаптації [795, с.2].

Соціальний домен репрезентує взаємодію вчителя з професійним середовищем. До нього належать підтримка з боку адміністрації, колег, нормативні очікування та організаційна культура закладу освіти [795, с.3].

Біографічний домен охоплює професійну та освітню траєкторію педагога, вплив досвіду попереднього навчання, формальних і неформальних практик професійного розвитку. Хоча цей домен не є окремим структурним елементом моделі, авторки наголошують, що він перетинається з усіма іншими: «характеристики як знаннєвого, так і афективного доменів формуються під впливом освітніх та професійних біографій учителя» [795, с.2].

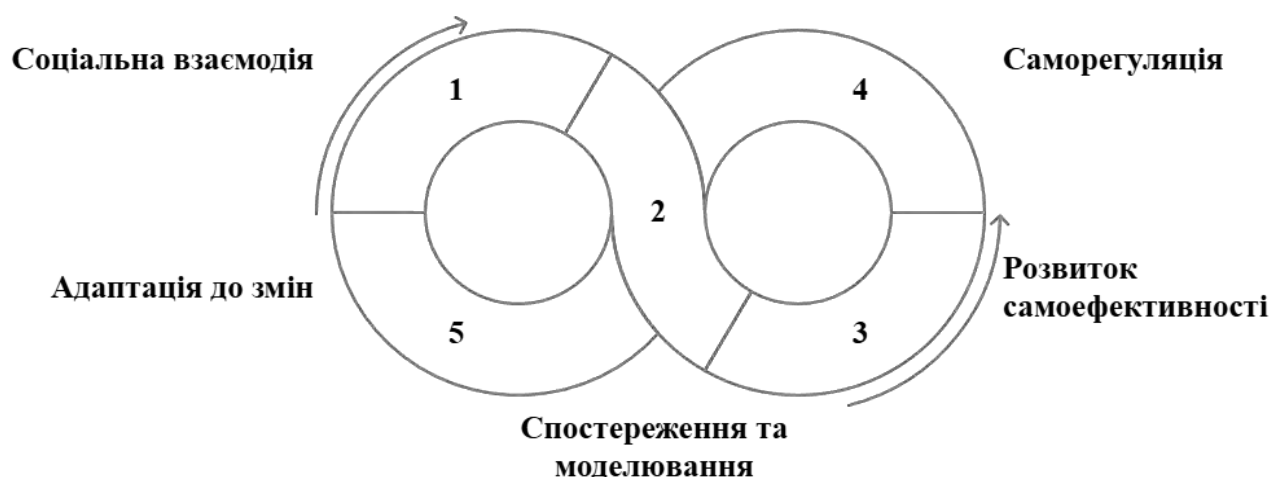
Додаток В.7

Циклічна модель розвитку педагогічного професіоналізму в контексті соціального конструктивізму



Модель втілює конструктивістське уявлення про те, що педагогічний професіоналізм не передається зовні, а конструюється в процесі взаємодії, дослідження та рефлексії, що відбуваються в соціальному освітньому середовищі. Циклічність підкреслює безперервний характер професійного розвитку, в основі якого – активна позиція вчителя як суб'єкта змін.

Соціально-когнітивна модель розвитку педагогічного професіоналізму

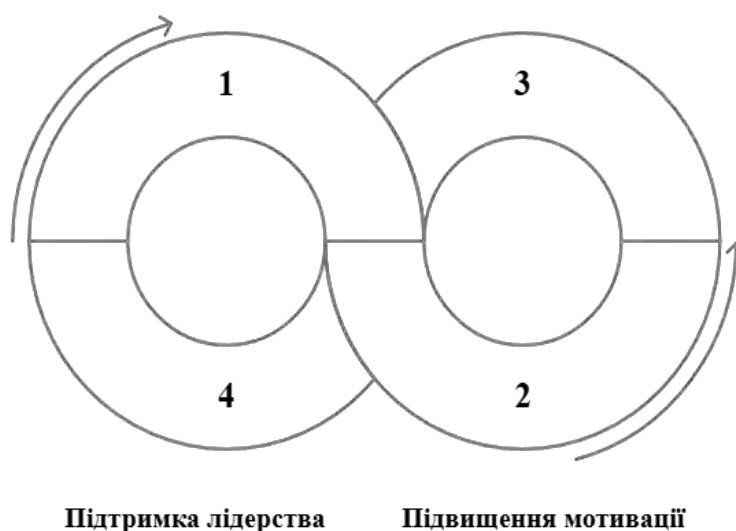


Професійне зростання вчителя розглядається як результат спостереження, участі у спільнотах, осмислення власної практики та формування ідентичності. У центрі – динамічне поєднання зовнішніх умов і внутрішніх змін, що забезпечує розвиток педагогічного професіоналізму.

Додаток В.9

Теорія самодетермінації в професійному розвитку

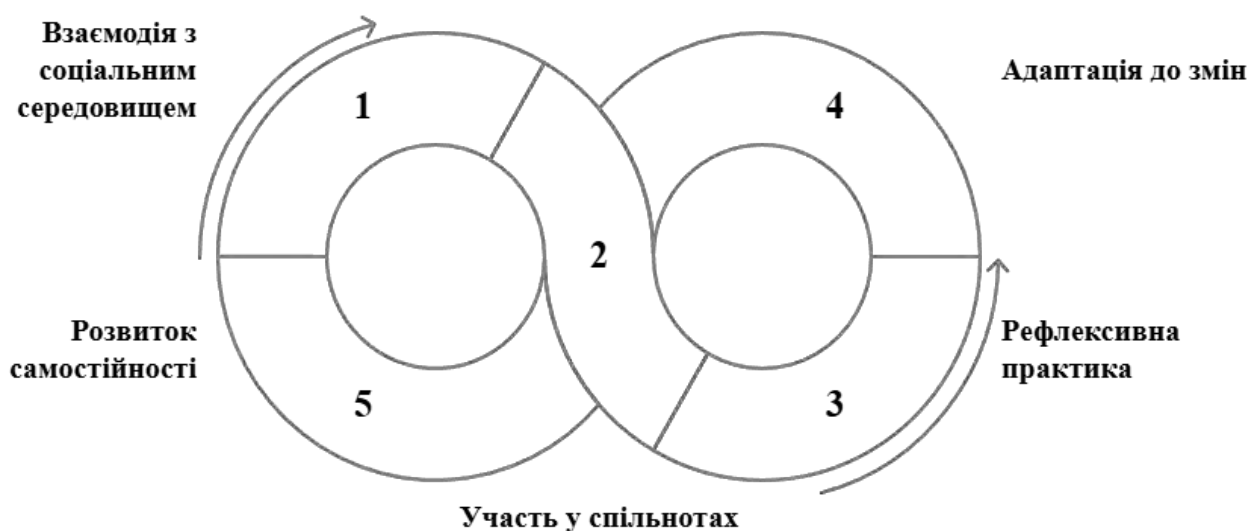
Задоволення базових потреб Професійний розвиток



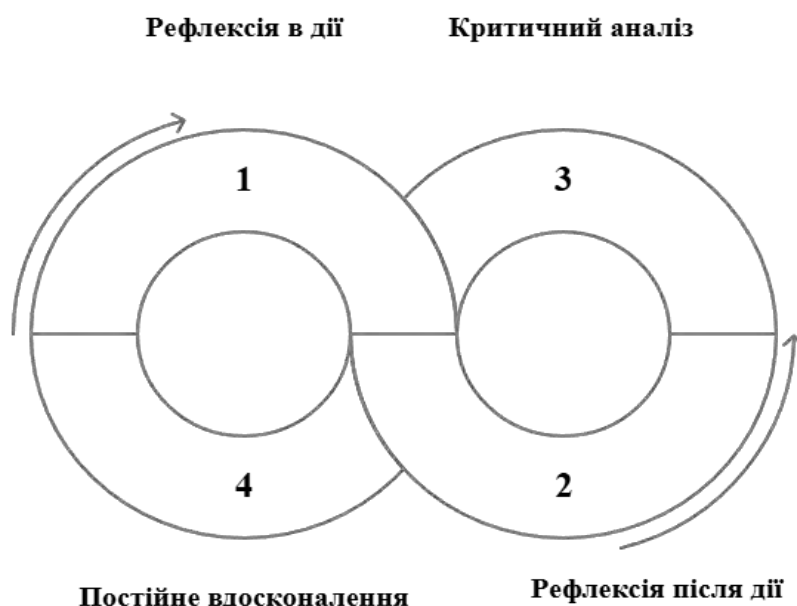
Теорія самодетермінації підкреслює, що мотивація особистості може бути внутрішньо чи зовнішньо обумовленою, але лише внутрішня мотивація забезпечує стійке, глибинне прагнення до розвитку та самореалізації. У цьому контексті особистість виступає не як об'єкт зовнішніх впливів, а як активний суб'єкт, який керує своїм розвитком, спираючись на власні цінності та інтереси. Професійна активність виникає як результат внутрішньої мотивації, що формується в підтримувальному соціальному середовищі. У контексті розвитку педагогічного професіоналізму теорія самодетермінації акцентує на необхідності: створення умов для підвищення автономії вчителя в професійній діяльності; формування високого рівня професійної компетентності; підтримки колегіальної взаємопов'язаності як важливого джерела професійного зростання.

Додаток В.10

Цикл розвитку професійної ідентичності



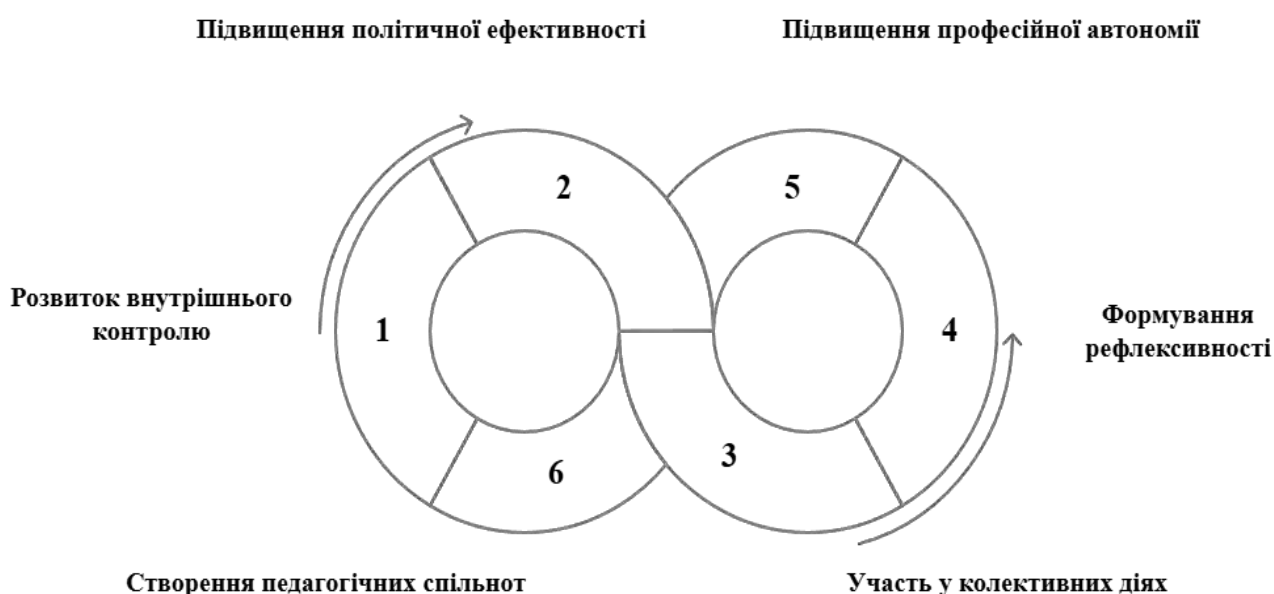
Рефлексивна практика як чинник розвитку педагогічного професіоналізму



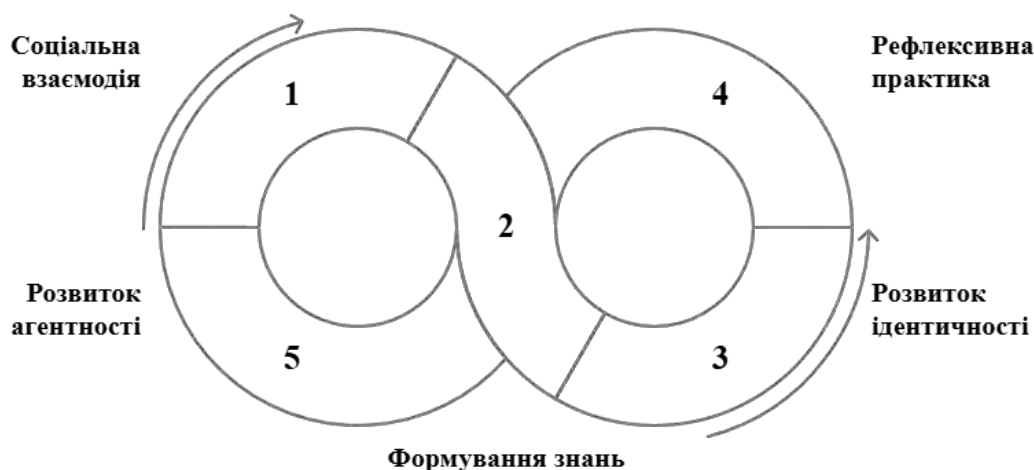
Через осмислення ситуацій і прийнятих рішень педагог формує нові знання, коригує професійні стратегії та зростає як фахівець. У процесі професійного розвитку вчителя рефлексія виступає не лише засобом аналізу досвіду, а й важливим чинником зміцнення суб'єктності педагога, його здатності самостійно ухвалювати рішення та брати відповідальність за власне професійне зростання.

Додаток В.12

Теорія розширення можливостей (empowerment) у контексті педагогічного професіоналізму

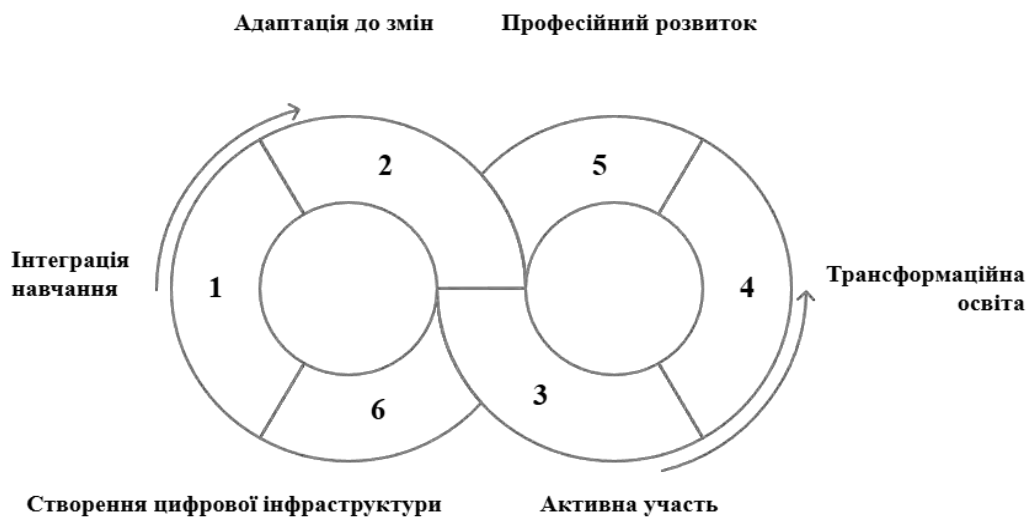


Розширення можливостей педагога через участь у спільнотах практики.



У контексті розвитку педагогічного професіоналізму концепція практичних спільнот акцентує на: створенні умов для безперервного професійного обміну й співпраці між учителями; посиленні процесів соціального конструювання професійних знань; підтримці розвитку професійної ідентичності через участь у спільних практиках.

Неперервна освіта як динамічний ресурс професійного розвитку



ДОДАТОК Г

Узагальнення теоретичних концепцій у контексті становлення педагогічного професіоналізму

Підхід / Теорія	Ключові автори	Центральні поняття	Механізми розвитку професіоналізму	Значущість для дослідження
Культурно-історична концепція розвитку	Л. Виготський, Я. Вальсінер, М. Гус	Зона найближчого розвитку, зона вільного руху, зона промотованої дії	Підтримка, наставництво, професійні орієнтири в межах соціокультурного середовища	Уможливорює аналіз поступового професійного становлення через взаємодію з оточенням і значущими іншими
Соціально-когнітивна теорія розвитку особистості	А. Бандура	Соціальне навчання, моделювання поведінки, самоефективність	Спостереження, наслідування, формування впевненості у власних професійних діях	Висвітлює роль зовнішніх впливів і внутрішньої активності в процесі професійного розвитку
Теорія професійної ідентичності	B. Beijaard, P. Meijer, N. Verloop	Професійна ідентичність, суб'єктність, множинність ролей	Рефлексія, досвід, зміна уявлень про себе в професії	Пояснює, як вчитель формує і змінює уявлення про власну професійну сутність упродовж кар'єри
Соціальний конструктивізм	Л. Виготський, Дж. Брунер, Т. Даффі, Д. Джонассен	Конструювання знань, соціальна взаємодія, навчання в дії	Співпраця, комунікація, рефлексія, участь у професійних	Наголошує на соціальному характері професійного зростання, колективному

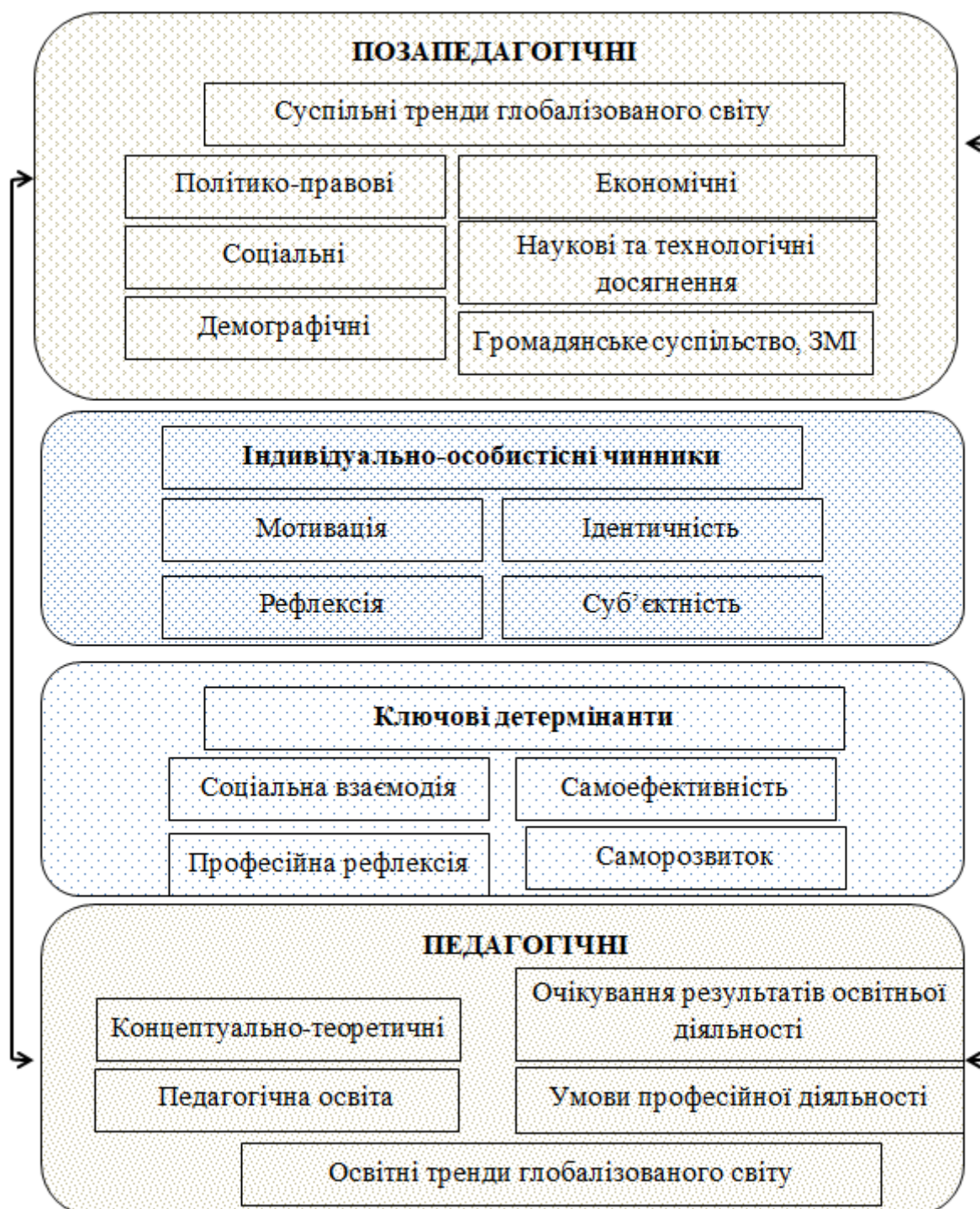
			спільнотах	конструюванні досвіду
Теорія самодетермінації (SDT)	Е. Дечі, Р. Райан	Автономія, компетентність, залученість	Внутрішня мотивація, суб'єктність, відповідальність за розвиток	Пояснює стійке самозростання вчителя на основі підтримки базових психологічних потреб
Рефлексивна практика	Д. Шон, К. Цепелін, Г. Гатчинсон	Мислення в дії, рефлексія, рефлексивний цикл	Осмищення досвіду, адаптація професійної поведінки, критичне мислення	Обґрунтовує здатність учителя до самокорекції та оновлення на основі аналізу власної практики
Концепція неперервної освіти	ЮНЕСКО, П. Ленгранд, М. Ноук	Освіта впродовж життя, трансформація професійної ролі, мобільність знань	Самонавчання, адаптація до змін, відповідь на виклики часу	Розглядає професіоналізм як результат безперервного, динамічного і контекстуального навчання
Теорія розширення можливостей	М. Циммерман, П. Фрірайт, Р. Рахарджо	Суб'єктність, критична свідомість, вплив на середовище	Усвідомлення потенціалу, соціальна включеність, здатність до впливу на освітню політику й практику	Інтерпретує професіоналізм як здатність до автономного прийняття рішень і трансформаційних дій
Теорія спільнот практики	Е. Венгер, Ж. Лейв	Легітимна периферійна участь, належність, взаємне навчання	Включення в професійне середовище, співпраця, поступове набуття досвіду	Пояснює становлення ідентичності вчителя через спільну практику й обмін знаннями в реальних контекстах

ДОДАТОК Д

Унаочнений матеріал до Розділу 3.

Додаток Д.1

Структурно-змістова модель детермінант розвитку педагогічного професіоналізму вчителя.



Структурні характеристики індустріальних революцій
(складено автором на основі освітніх та міждисциплінарних джерел).



Еволюція освітніх моделей у контексті історичного розвитку
(складено автором на основі праці К.Нікум [1151]).



Додаток Д.4

Еволюція складників педагогічної системи під впливом індустріальних трансформацій

Період	Мета навчання	Зміст навчання	Організаційні форми навчання	Взаємодії учасників освітнього процесу	Дидактичні процеси / засоби навчання
1	2	3	4	5	6
Перша ПР 1760-1840	Формування базових технічних знань, необхідних для роботи в умовах механізації	Основи механіки, використання парових машин	Формальні класи, практичні заняття на фабриках	Викладачі - учні (передача знань від майстра до учнів)	Ручні навчальні матеріали, моделі машин, практичні демонстрації
Друга ПР 1870-1914	Підготовка до роботи в умовах масового виробництва та електрифікації	Електротехніка, масове виробництво	Технічні училища, інститути, лабораторії	Викладачі - учні (активніша взаємодія, впровадження лабораторних робіт)	Електричне обладнання, навчальні посібники, лабораторні установки
Третя ПР 1969-2000	Розвиток знань і навичок у галузі електроніки, комп'ютерів та автоматизації	Програмування, автоматизація виробництва, мікроелектроніка	Університети, дослідницькі центри, спеціалізовані курси	Інтерактивне навчання, робота в командах, проектні роботи	Комп'ютери, програмне забезпечення, інтерактивні системи навчання

Продовження таблиці

Четверта ПР з серед. XX ст.	Інтеграція нових технологій в освітній процес	Кіберфізичні системи, ШІ, великі дані, Інтернет речей	Цифрові фабрики, онлайн-курси, змішане навчання	Колаборативне навчання, дистанційна взаємодія, використання чат- ботів для консультування	3D-принтери, кіберфізичні системи, онлайн платформи, VR/AR технології.
П'ята ПР з 20-х рр. XXI ст.	Підготовка для роботи в умовах співпраці людини та штучного інтелекту; розвиток індивідуалізованого навчання з акцентом на креативність та міждисциплінарні знання.	Біотехнології, нанотехнології, колаборація з штучним інтелектом, персоналізовані медичні технології, енергоефективність.	Дистанційні платформи з глибокою інтеграцією штучного інтелекту; гібридне навчання; індивідуалізовані навчальні треки; коворкінги.	Людино-орієнтована взаємодія з технологіями; робота в команді з роботами та штучним інтелектом; наставництво віртуальних консультантів та цифрових помічників.	VR/AR-технології, штучний інтелект для індивідуалізації навчання; біомедичні тренажери; симулятори розумних міст та екосистем.

Додаток Д.5

Моделі розвитку професіоналізму вчителів відповідно до кожного етапу промислових революцій

Модель 1: Професіоналізм вчителів під час Промислової революції 1.0 (кінець XVIII – XIX століття)				
Основні характеристики				
Контекст	Навчальні підходи	Роль вчителя	Ключові компетентності вчителя	Модель
1	2	3	4	5
Механізація, розвиток фабрик і початок урбанізації.	Орієнтація на базову грамотність (читання, письмо, арифметика) для підготовки робочої сили, здатної працювати в умовах нових виробничих середовищ.	Вчитель був носієм знань, акцентував увагу на переданні базових навичок. Викладання носило переважно рутинний характер.	Знання базових предметів, дисциплінованість, вміння організувати навчання великої кількості учнів з мінімальною індивідуалізацією.	Професіоналізм = Базова педагогічна підготовка + Передача базових знань для індустріального середовища.
Модель 2: Професіоналізм вчителів під час Промислової революції 2.0 (кінець XIX – початок XX століття)				
Основні характеристики				
Контекст	Навчальні підходи	Роль вчителя	Ключові компетентності вчителя	Модель
Масове виробництво, електрифікація, розвиток транспорту, хімічної індустрії.	Підготовка до роботи на більш складних виробництвах, зокрема технічних. Акцент на розвиток технічних знань.	Вчителі мали навчати практичним навичкам, необхідним для роботи в нових індустріях, часто з використанням лабораторних та практичних методів навчання.	Технічна підготовка, знання про нові матеріали та виробничі процеси, практичні навички.	Професіоналізм = Технічна компетентність + Здатність навчати практичним навичкам для роботи у нових індустріях.

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
Модель 3: Професіоналізм вчителів під час Промислової революції 3.0 (середина XX століття)				
<i>Основні характеристики</i>				
<i>Контекст</i>	<i>Навчальні підходи</i>	<i>Роль вчителя</i>	<i>Ключові компетентності вчителя</i>	<i>Модель</i>
Автоматизація, комп'ютеризація, початок цифрових технологій.	Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі, підготовка учнів до роботи в інформаційному суспільстві.	Вчителі починають інтегрувати комп'ютери, інформаційні технології та мультимедіа у навчальний процес.	Знання ІТ, використання цифрових інструментів для викладання, навички управління інформацією.	Професіоналізм = Цифрова грамотність + Інтеграція ІТ у навчальний процес.
Модель 4: Професіоналізм вчителів під час Промислової революції 4.0 (XXI століття)				
<i>Основні характеристики</i>				
<i>Контекст</i>	<i>Навчальні підходи</i>	<i>Роль вчителя</i>	<i>Ключові компетентності вчителя</i>	<i>Моделі</i>
Автоматизація, штучний інтелект, великі дані, робототехніка, Інтернет речей.	Орієнтація на критичне мислення, інноваційні підходи, творчість, міждисциплінарність, інтеграція новітніх технологій у освітній процес.	Вчителі стають наставниками, що допомагають учням не лише здобувати знання, але й вирішувати складні проблеми, критично мислити та застосовувати знання на практиці.	Вміння працювати з великими даними, розуміння роботи штучного інтелекту, гнучкість у використанні нових технологій.	Професіоналізм = Інноваційне мислення + Використання передових технологій для розв'язання сучасних викликів.

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
Модель 5: Професіоналізм вчителів під час Промислової революції 5.0 (майбутнє)				
<i>Основні характеристики</i>				
<i>Контекст</i>	<i>Навчальні підходи</i>	<i>Роль вчителя</i>	<i>Ключові компетентності вчителя</i>	<i>Модель</i>
Інтеграція кіберфізичних систем, гармонізація технологій та соціальних інтересів, штучний інтелект для вирішення суспільних проблем.	Орієнтація на соціально-технологічні проблеми, індивідуалізація навчання, підготовка до інтеграції кіберпростору та фізичного простору.	Вчителі стають наставниками та фасилітаторами, які допомагають учням використовувати технології для вирішення соціальних, екологічних і технологічних викликів. Важлива також соціальна відповідальність і етичні питання.	Соціальна відповідальність, етичне використання технологій, здатність навчати учнів, як взаємодіяти з кіберфізичними системами.	Професіоналізм = Технологічна етика + Соціальна відповідальність + Використання кіберфізичних систем для вирішення суспільних проблем.

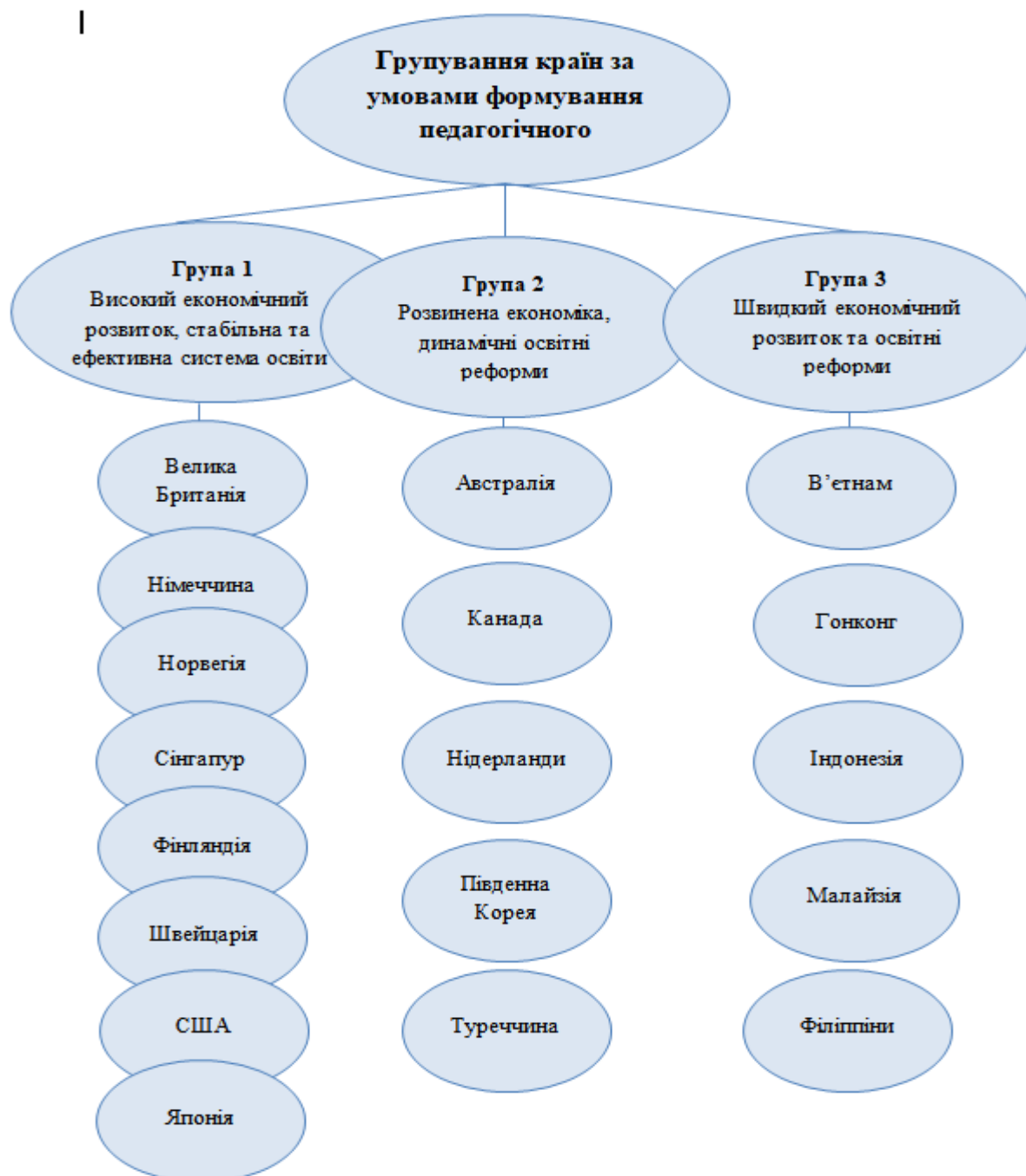
Моделі демонструють, як кожен етап технологічної революції змінює вимоги до професіоналізму вчителів. Від базової грамотності під час Промислової революції 1.0 до складних міждисциплінарних компетенцій, пов'язаних із кіберфізичними системами під час Промислової революції 5.0, професіоналізм вчителя постійно розвивається разом із суспільством.

ДОДАТОК Е

Унаочнений матеріал до Розділу 3.

Додаток Е.1

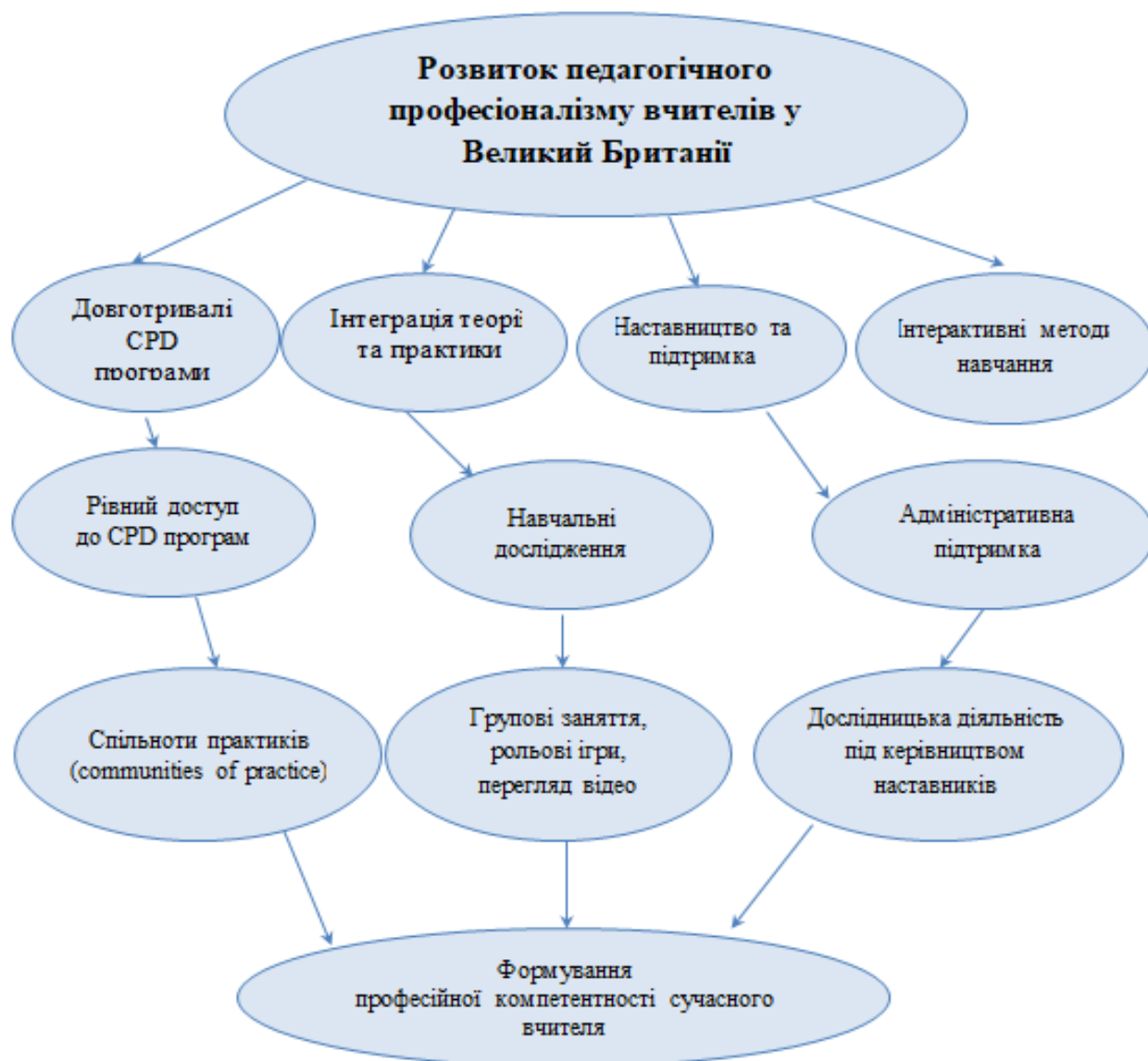
**Групування країн за економічним розвитком і динамікою освітніх змін
у контексті педагогічного професіоналізму.**

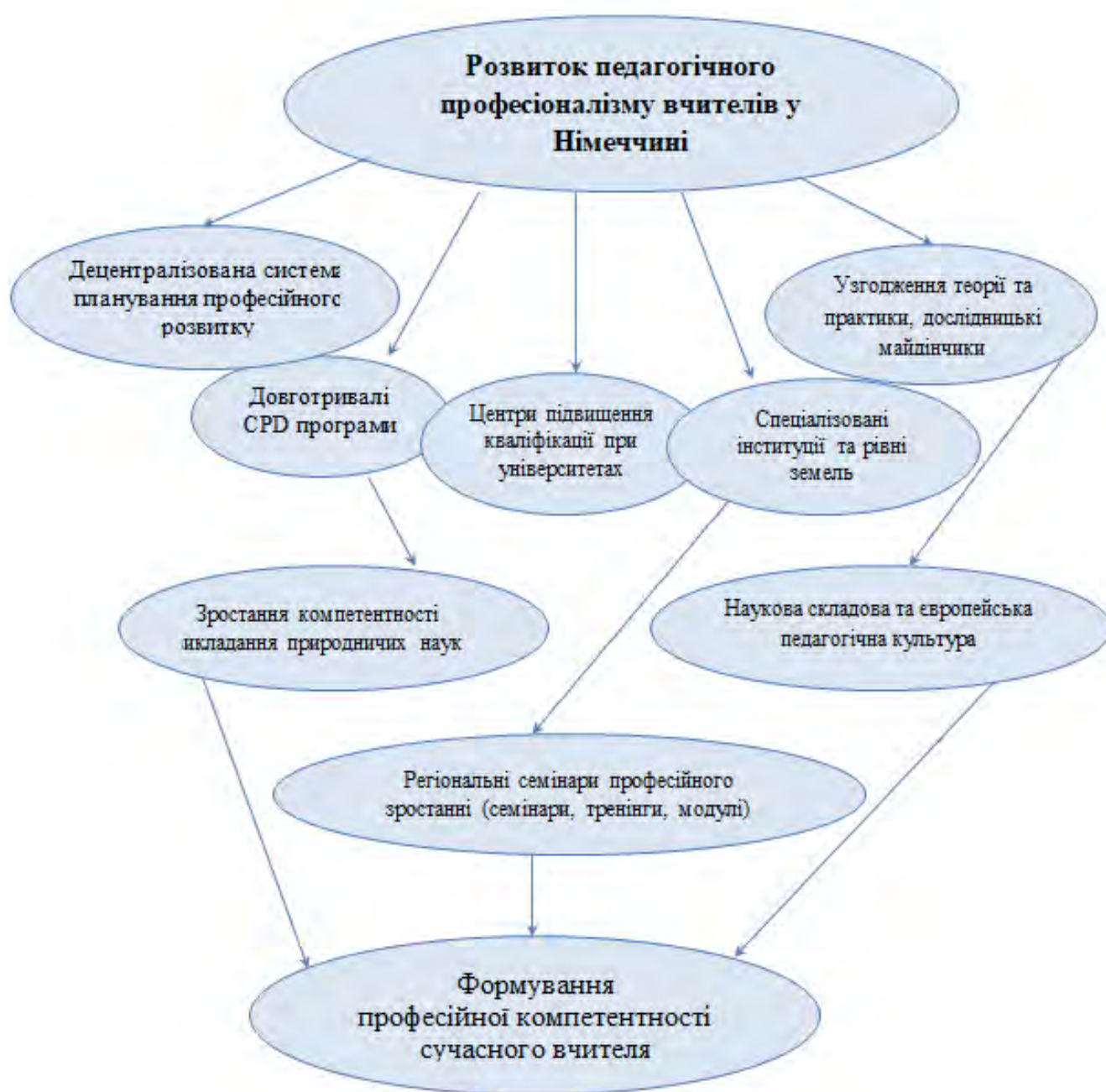


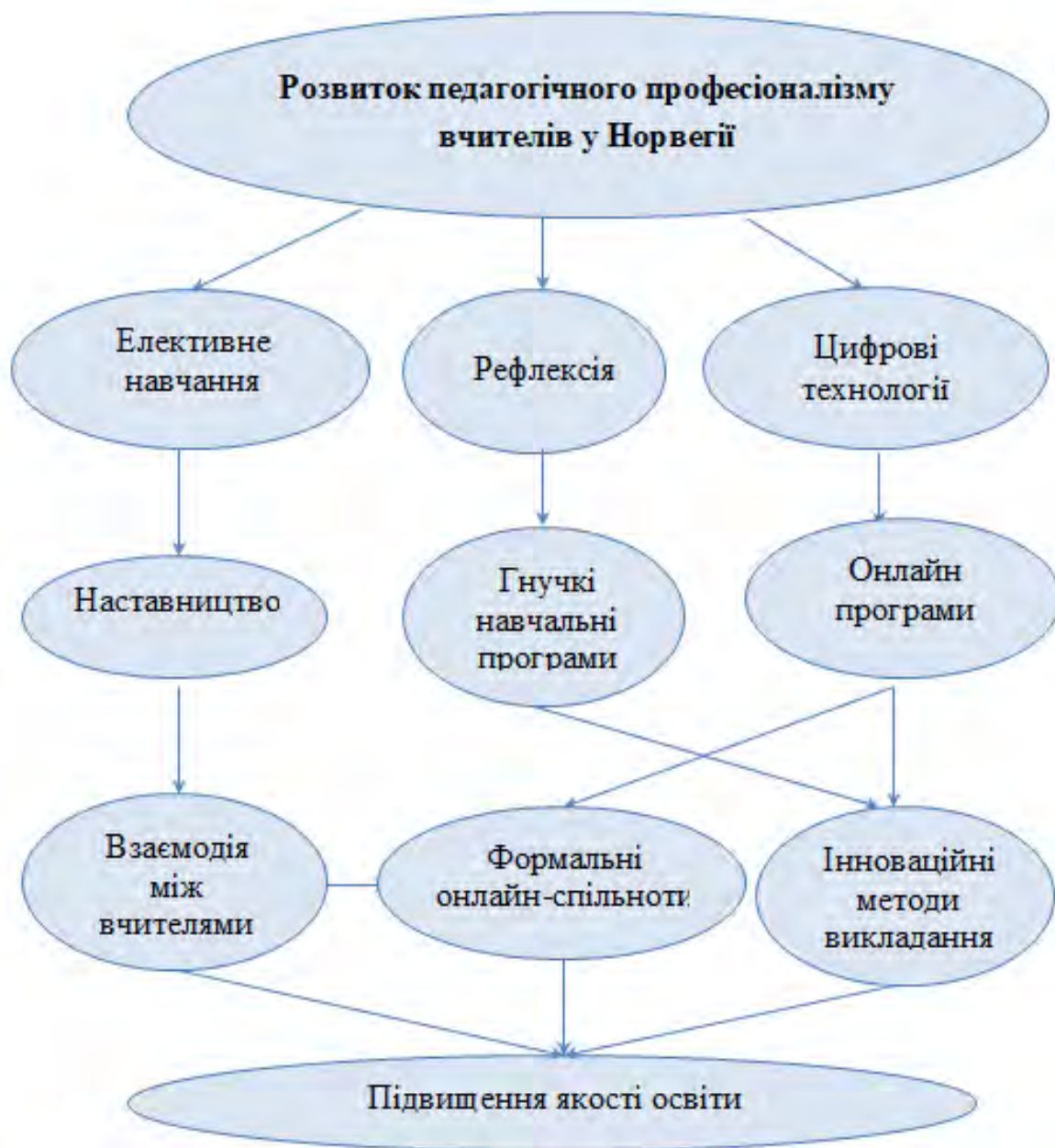
**Освітні реформи та економічний розвиток країн з високорозвиненою
освітньою системою**

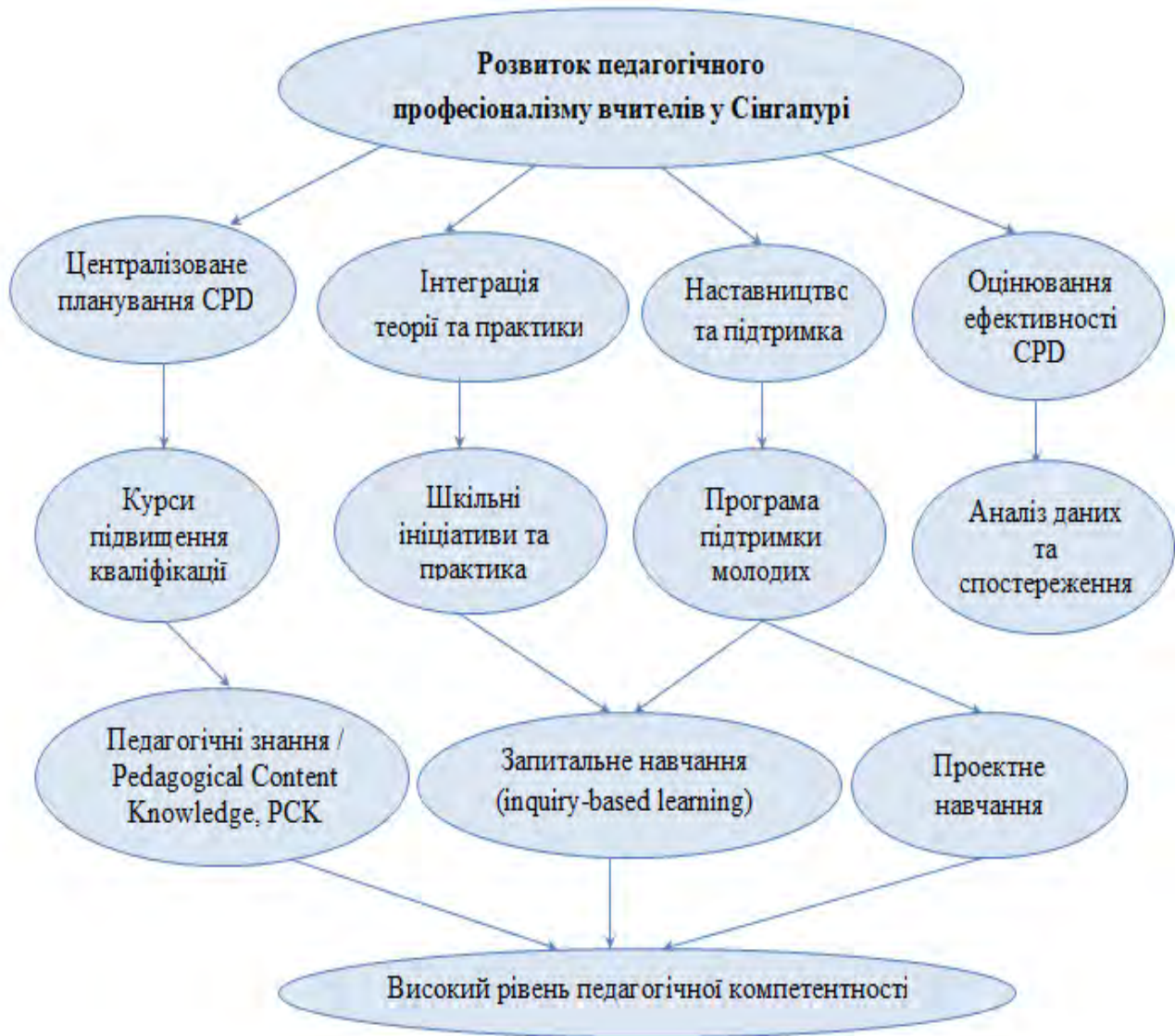
Країна	Освітні реформи	Економічний розвиток
Велика Британія	Ofsted, CPD-стратегії, програми наставництва та сертифікації Early Career Framework.	Розгалужена система CPD, професійна автономія, політика «доказової освіти».
Німеччина	Дуальна система освіти, тісна співпраця з університетами та професійними центрами.	Найбільша економіка ЄС, стратегічні інвестиції в освіту та дослідження.
Норвегія	Високий рівень фінансування, наставництво для молодих учителів, цифрова трансформація освіти.	Рівномірне регіональне фінансування, сталий розвиток, підтримка EdTech.
Сінгапур	Національна система підготовки та сертифікації вчителів, високий статус професії, щорічне оновлення компетентностей.	Глобальний лідер за результатами PISA, високий рівень освітніх інновацій.
Фінляндія	Висока автономія шкіл, 5-річна магістерська підготовка вчителів, акцент на педагогічне дослідження.	Стабільна економіка, високі індекси людського розвитку та інновацій.
Швейцарія	Фокус на STEM, автономія шкіл, гнучкі кар'єрні траєкторії для вчителів.	Високий ВВП на душу населення, стабільні державні інвестиції в освіту.
США	Національні професійні стандарти, система NBPTS, фінансування професійного зростання через гранти.	Потужний університетський сектор, програми федеральної підтримки шкіл.
Японія	Суворий відбір до педагогічних університетів, фокус на методологію уроку та колегіальне навчання.	Провідна азійська економіка, системна підтримка освітніх досліджень.

**Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у
Великій Британії**



Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Німеччині

Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Норвегії

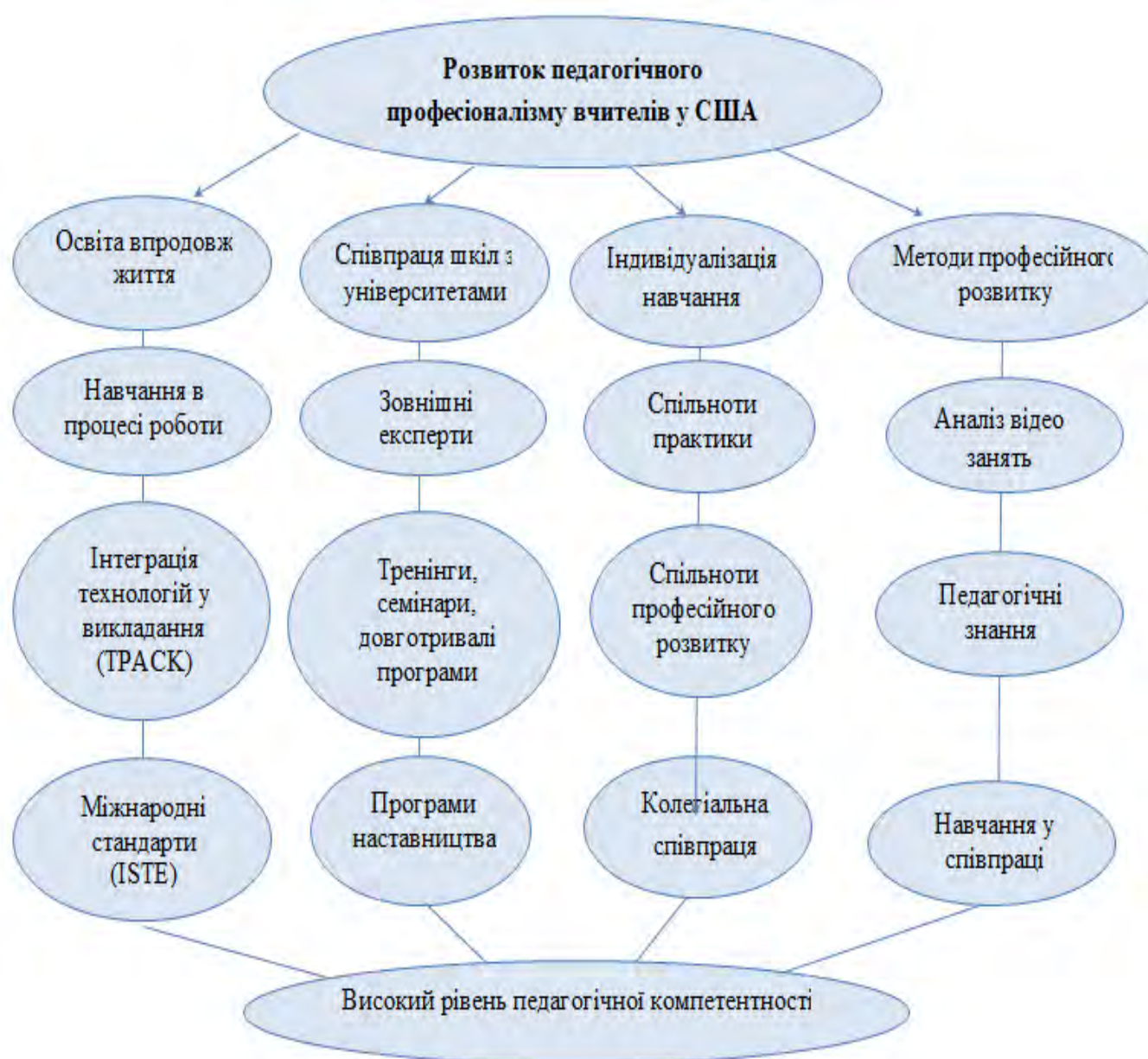
Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Сінгапурі

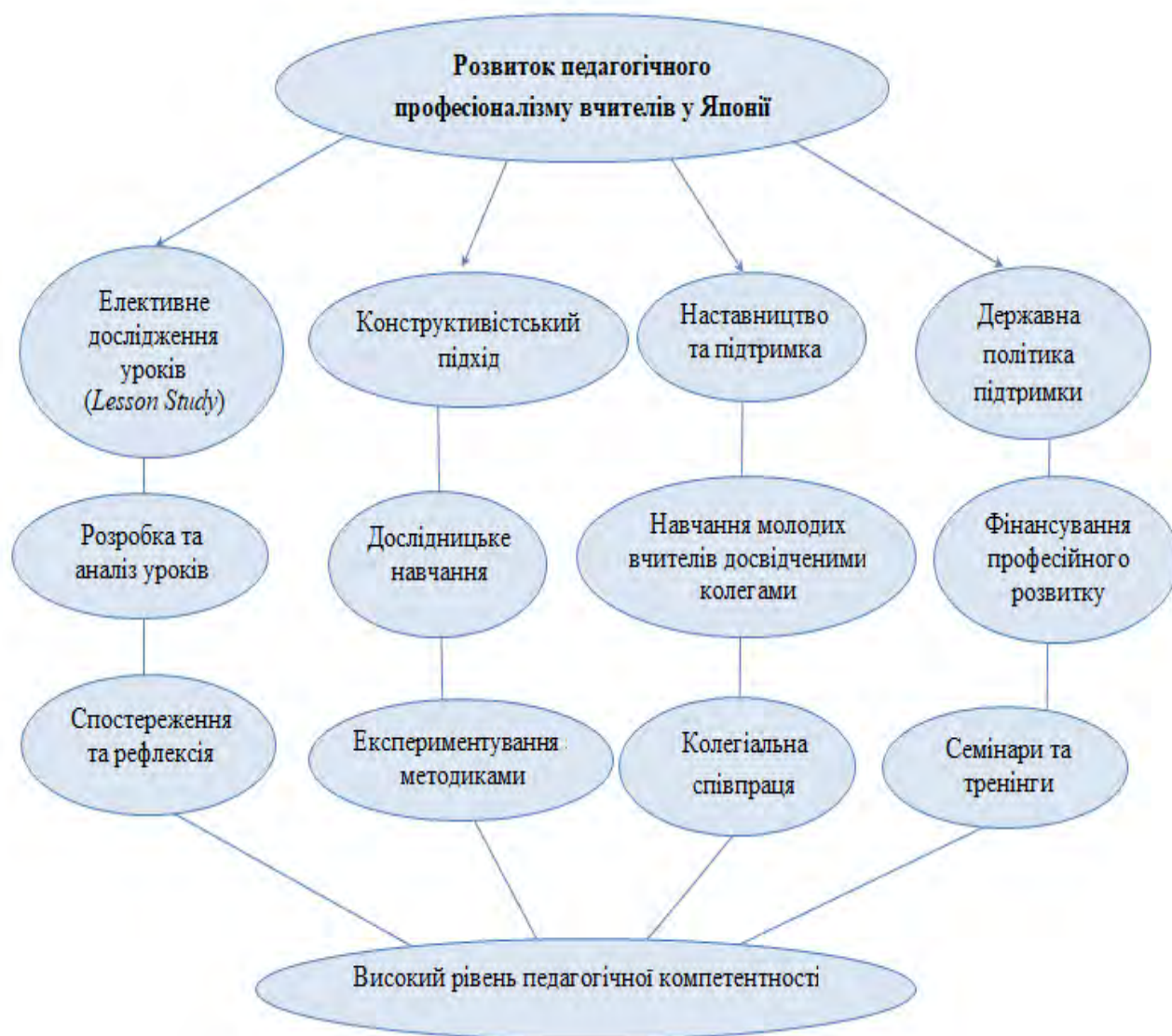
Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Фінляндії



Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Швейцарії.

Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у США



Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Японії

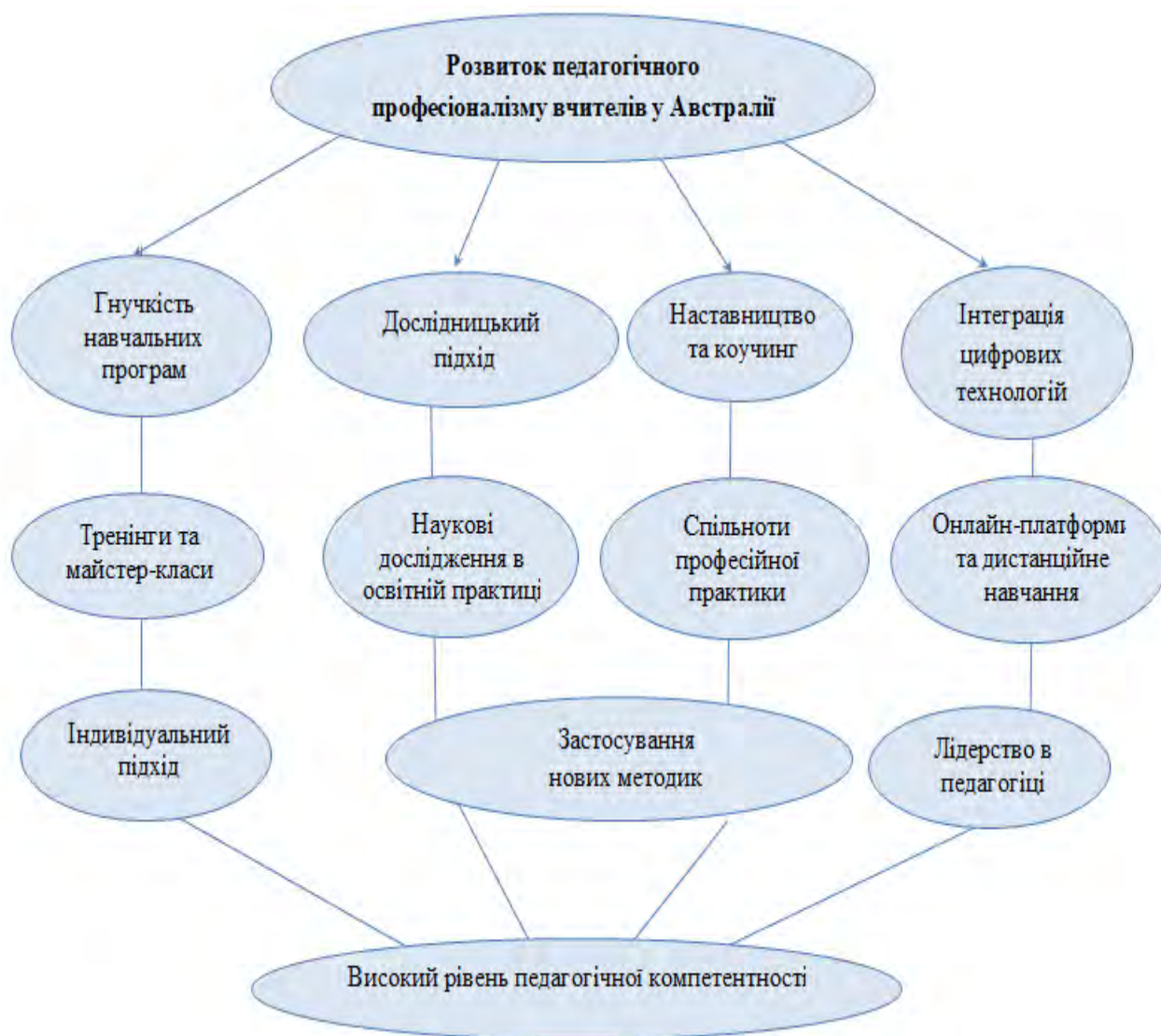
**Порівняльна таблиця: розвиток педагогічного професіоналізму
вчителів у міжнародному контексті**

Країна	Підходи до професійного розвитку	Ключові механізми	Роль зовнішніх інституцій
Велика Британія	Баланс між автономією та зовнішнім контролем; п'ятирівнева модель	Інституційні стандарти, CPD	Розробка стандартів, підтримка CPD
Німеччина	Систематичні курси післядипломної освіти, самооцінювання	Шкільні семінари, моделювання	Кваліфікаційна підтримка
Норвегія	Компетентнісно орієнтований і рефлексивний підхід, що ґрунтується на принципах індивідуального професійного зростання та етичної відповідальності. Вчителі сприймаються як автономні професіонали, які мають право самостійно визначати напрями	Обов'язкове проходження підвищення кваліфікації після певного стажу; курси в системі «Kompetanse for kvalitet»; шкільні професійні спільноти; розвиток цифрових компетентностей.	Університети відповідають за розробку й реалізацію програм, супровід професійного зростання; дослідницькі інститути та міністерство координують національні програми.
Сінгапур	Lesson Study, наставництво, безперервність навчання	Дослідницькі групи, шкільна автономія	Інститути підвищення кваліфікації
Фінляндія	Довірчі стосунки, автономія вчителів, фокус на рефлексії	Менторство, інституційна підтримка	Координація CPD, дослідницька участь
Швейцарія	Університетське партнерство, технології, освітні спільноти	Спільноти практики, консалтинг	Спільні освітні програми
США	Job-embedded learning, стратегічний підхід, інсайт	Цифрові інструменти, коучинг	Експертна участь, індивідуальні консультації
Японія	Lesson Study, конструктивізм, підтримка держави	Наукові центри, міжпредметні програми	Університетські центри післядипломної освіти

Освітні реформи та економічний розвиток країн

з динамічними освітніми реформами

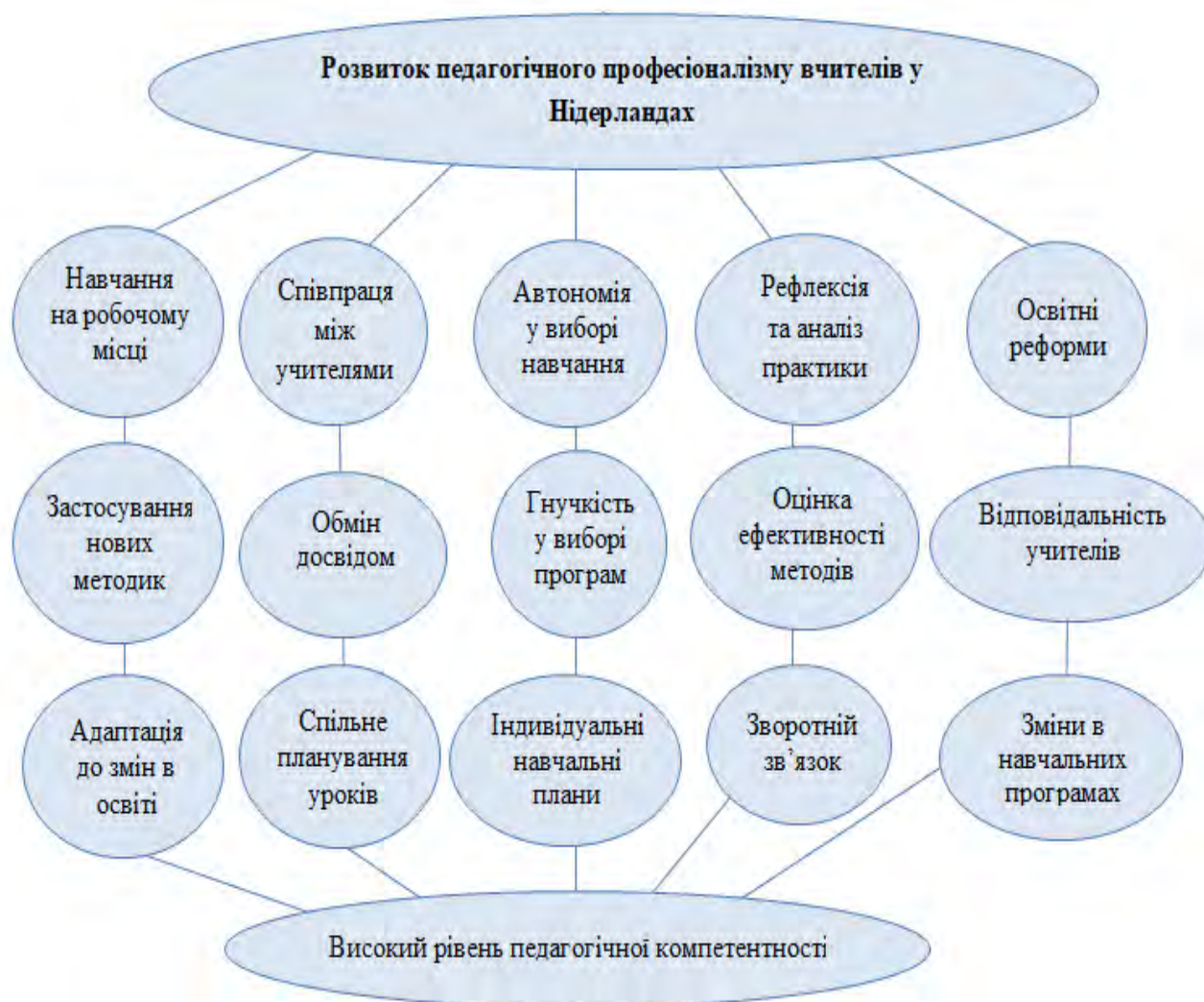
Країна	Освітні реформи	Економічний розвиток
Австралія	Національна стратегія розвитку викладання, модель професійного зростання Australian Professional Standards for Teachers	Стабільне економічне зростання, потужний університетський сектор, підтримка EdTech
Канада	Артикуляція питань інклюзивної освіти, оновлення стандартів підготовки вчителів, децентралізована CPD-система	Високий рівень життя, мультикультурність, інвестиції в освітні технології та університети
Нідерланди	Модель «професійної школи»: наставництво, модульність підготовки, підтримка CPD	Інноваційна економіка, високий рівень цифровізації, політика підтримки освітніх стартапів, експорт освітніх технологій
Південна Корея	Переорієнтація освіти на компетентнісні результати, розвиток цифрової школи та національної CPD-платформи	Розвинена цифрова економіка, високі інвестиції в R&D, фокус на AI та Smart Education
Туреччина	Педагогічна реформа 2023 року, цифровізація викладання, нові модулі з підготовки вчителів	Зростаюча економіка, модернізація освіти у контексті інтеграції до глобального ринку

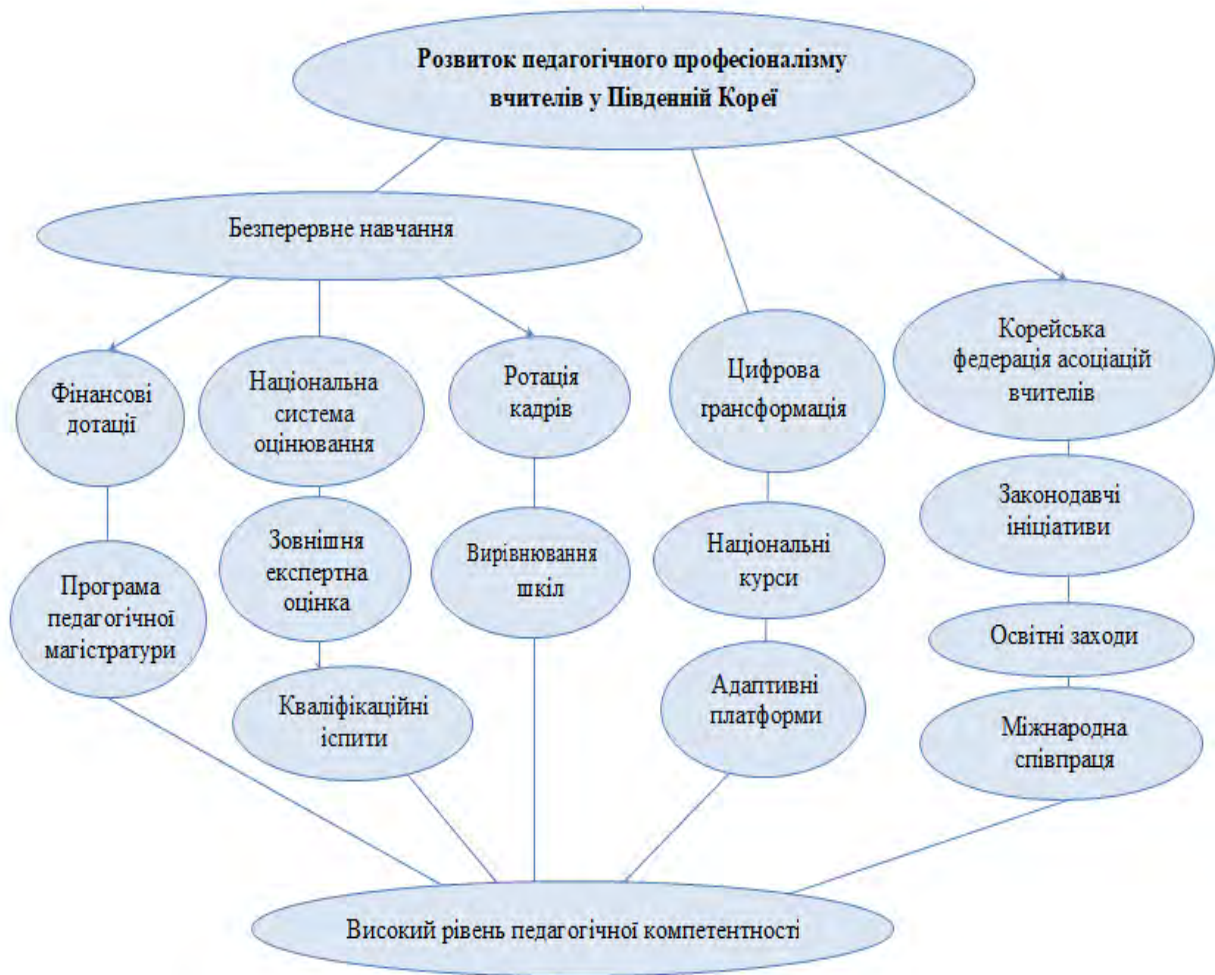
Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Австралії

Модель системи професійного розвитку вчителів у Канаді

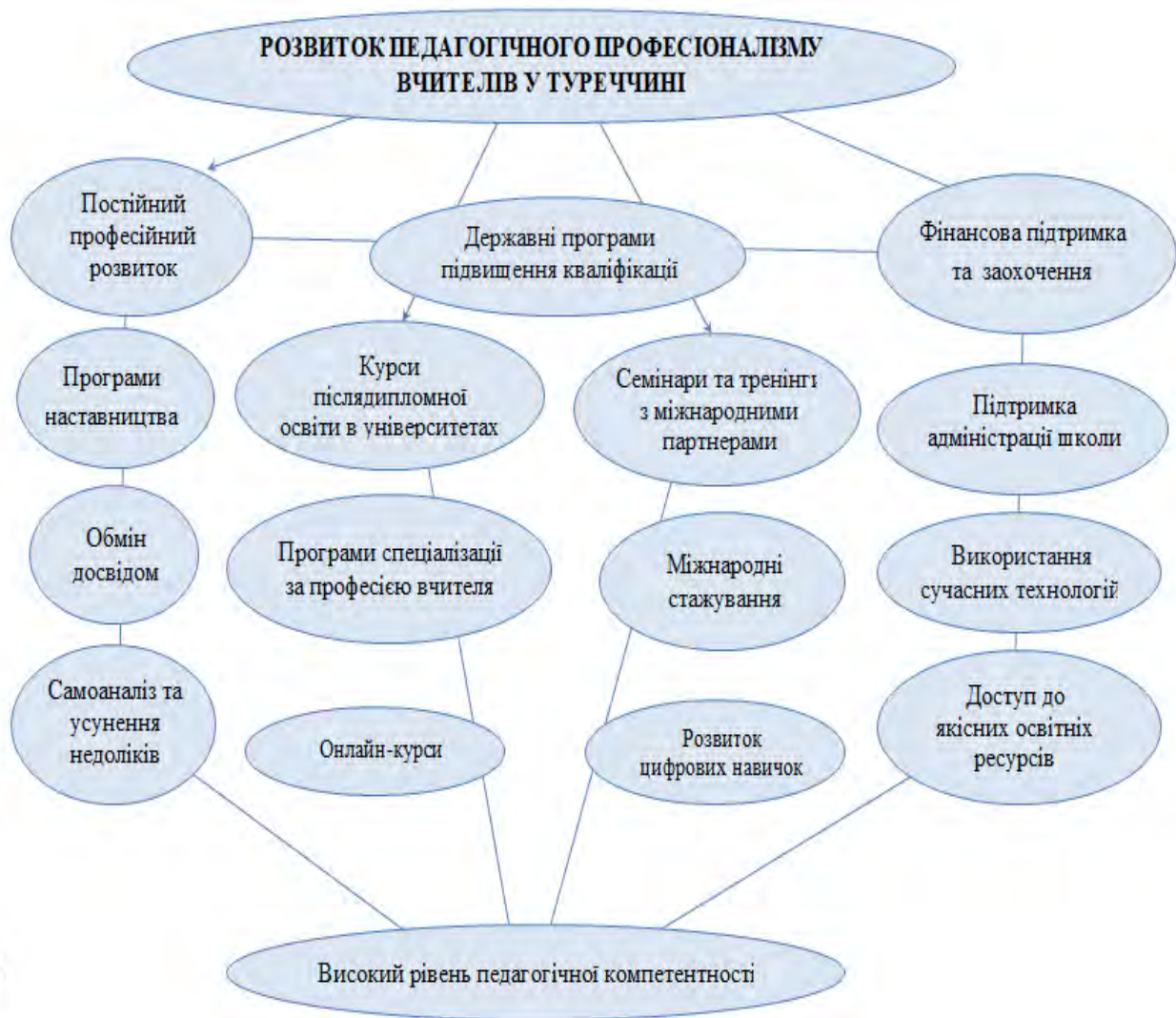


**Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у
Нідерландах**



Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Південній Кореї

Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Туреччині



Розвиток педагогічного професіоналізму вчителів у міжнародному контексті

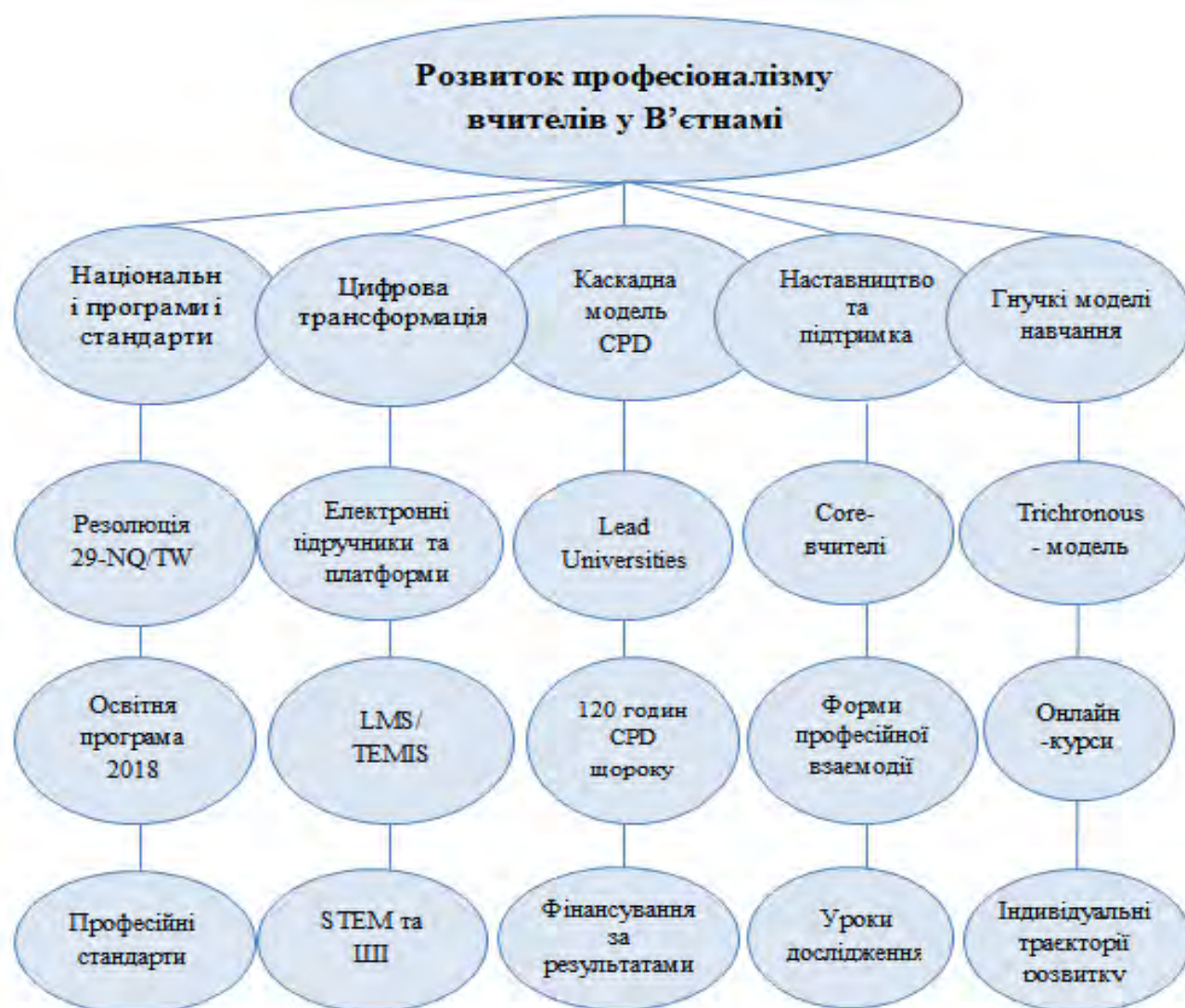
Країна	Підходи до професійного розвитку	Ключові механізми	Роль зовнішніх інституцій
Австралія	Довготривале навчання; інтеграція досліджень у практику навчання; наставництво; індивідуальний підхід; гнучкість програм;	Національні стандарти, CPD; гібридні моделі навчання; розвиток професійних спільнот;	Розробка стандартів, підтримка CPD
Канада	Безперервне навчання; педагогічна автономія; рефлексивна практика; участь у професійних спільнотах; наставництво; соціальна відповідальність	Професійні стандарти (на рівні провінцій); CPD; професійні спільноти; онлайн-навчання; інституційна підтримка	Співпраця з шкільними радами; підготовка програм CPD; експертиза, оцінювання, участь у політиці
Нідерланди	Рефлексивне навчання; індивідуальні професійні маршрути; підхід, орієнтований на практику; підтримка автономії вчителя; розвиток педагогічного лідерства	Інституційна автономія; портфоліо професійного зростання; освітній аудит; професійні спільноти;	Співпраця з освітніми радами; дослідження педагогічної практики; супровід інновацій
Південна Корея	Безперервне навчання; практика наставництва; планова мобільність, індивідуальні траєкторії CPD;	Програма Master Teacher, CPD, ротація, фінансові стимули тощо.	Національний інститут розвитку професійного розвитку вчителів.
Туреччина	Безперервне навчання через централізовані та регіональні курси MoNE; кар'єрні шаблі «спеціаліст-учитель» і «головний учитель» (Закон 2022 р.); наставництво новачків у межах індукційної програми; інтеграція ІКТ та дистанційних ресурсів (проект FATİH, платформа EBA); участь у професійних спільнотах та мережеве навчання (ÖBA, регіональні PLC);	Централізовані курси підвищення кваліфікації MoNE; онлайн-модулі та вебінари EBA/ÖBA; тренінги з ІКТ у рамках FATİH; обов'язкові іспити й сертифікація для переходу на вищі кар'єрні ступені; міжнародні менторські програми (напр., British Council Mentor Training);	Факультети педагогічної освіти розробляють CPD-програми; Teacher Academy Foundation (ÖRAV) та НУО забезпечують тренінги й наставництво; міжнародні партнери (British Council, UNICEF) підтримують підготовку тренерів; MoNE встановлює стандарти, фінансує програми та сертифікує

Додаток Е.19

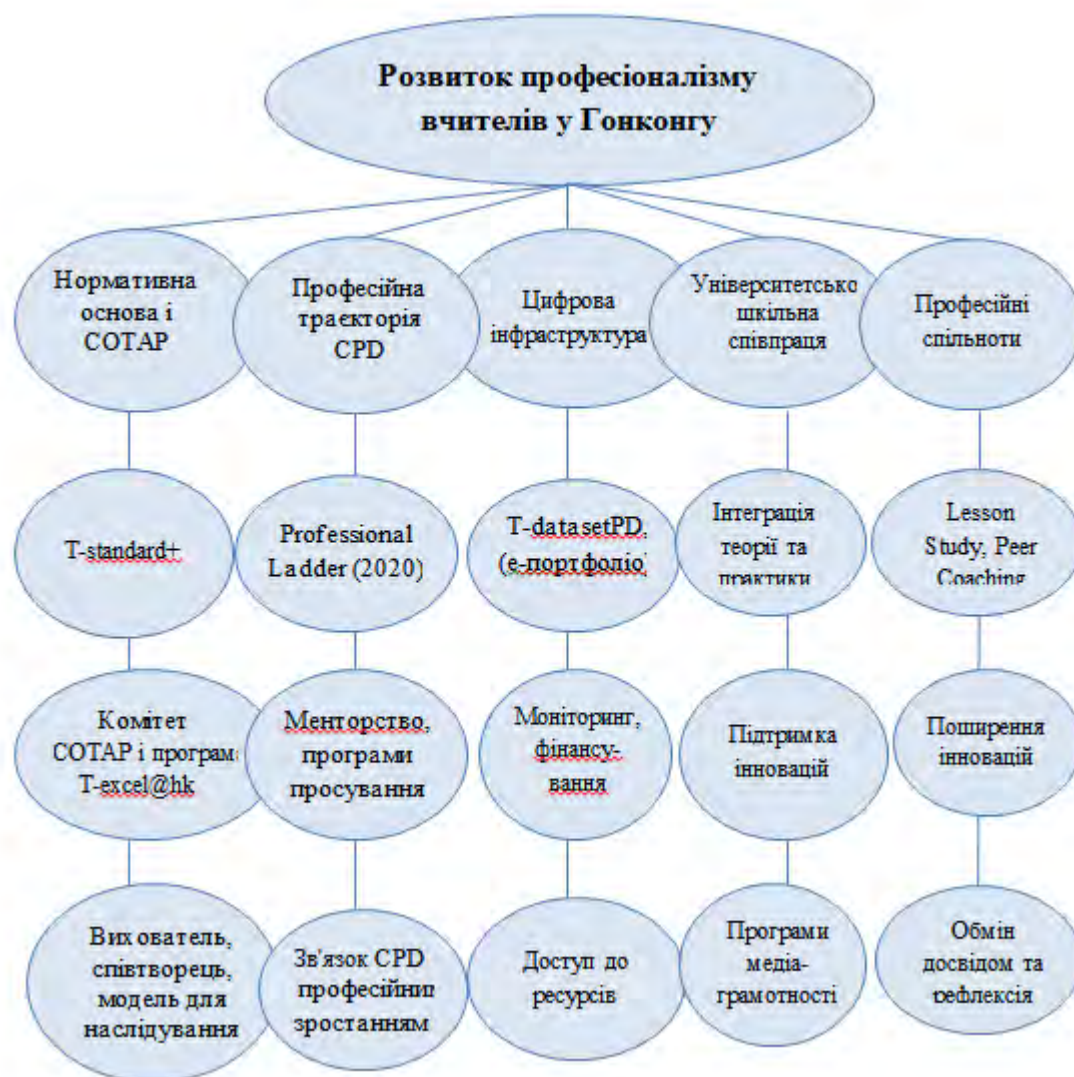
**Освітні реформи та економічний розвиток країн з динамічними
освітніми трансформаціями**

Країна	Освітні реформи	Економічний розвиток
В'єтнам	Реформа 'Fundamental and Comprehensive Reform of Education and Training' із акцентом на компетентнісний підхід, оновлення змісту навчання, STEM, автономію університетів	Швидке економічне зростання, експортно орієнтована економіка, розвиток ІТ-сектору та освітніх інновацій
Гонконг	Реформа «3+3+4»: 3 роки молодшої + 3 роки старшої школи + 4 роки університету, акцент на навички 21 століття, STEM, цифрову освіту	Один із найбільших фінансових центрів Азії, високий рівень економічної свободи
Індонезія	Програма «Merdeka Belajar»: децентралізація, автономія шкіл, розвиток професійної освіти	Швидке зростання ВВП, розвинений цифровий сектор, лідер інтернет-ринку регіону
Малайзія	«Malaysia Education Blueprint 2013–2025»: цифровізація освіти, підвищення якості викладання	Модернізація економіки, акцент на ІТ, інновації, стратегія «Wawasan 2020»
Філіппіни	PPST, INSET: стандарти професіоналізму вчителів, система безперервного професійного розвитку	Стабільне зростання ВВП, розвиток аутсорсингу, EdTech, фінансових технологій

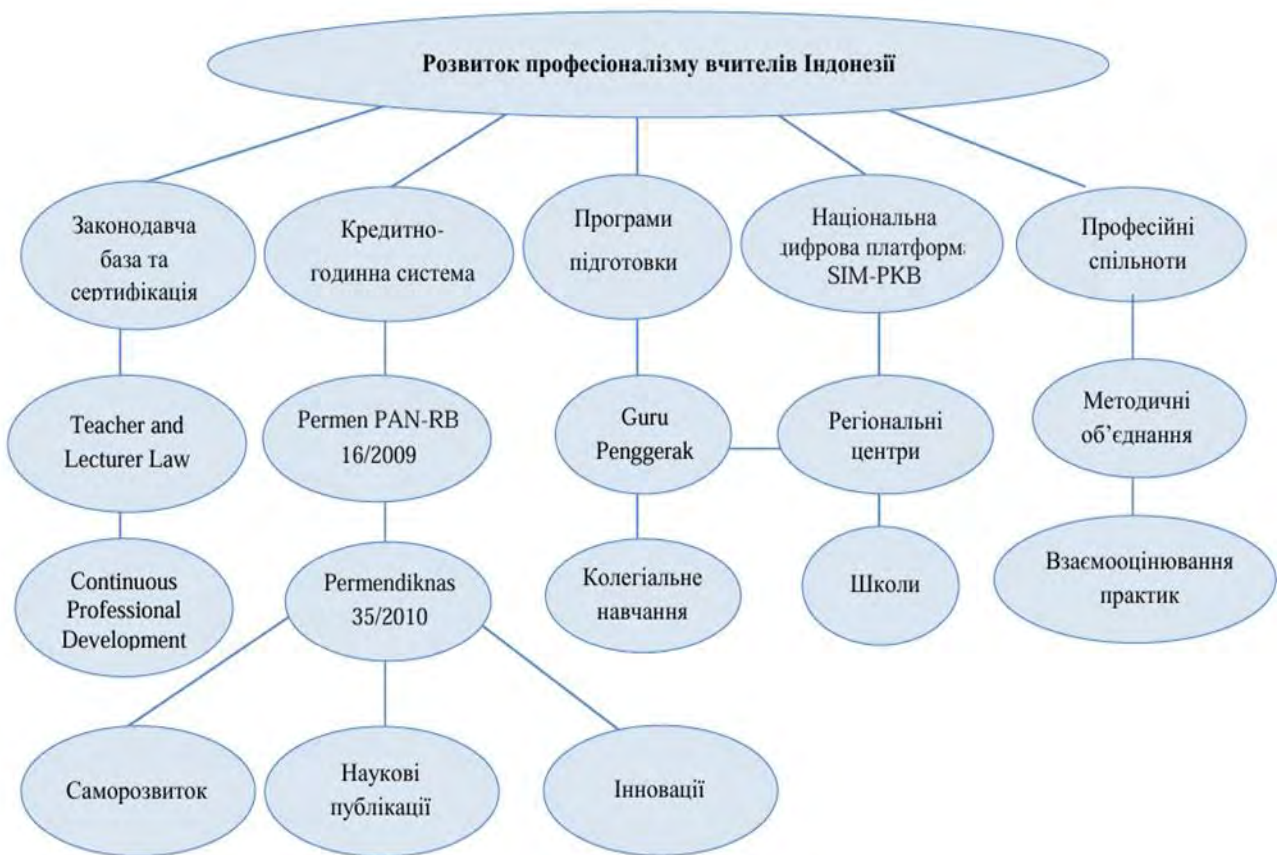
Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у В'єтнамі



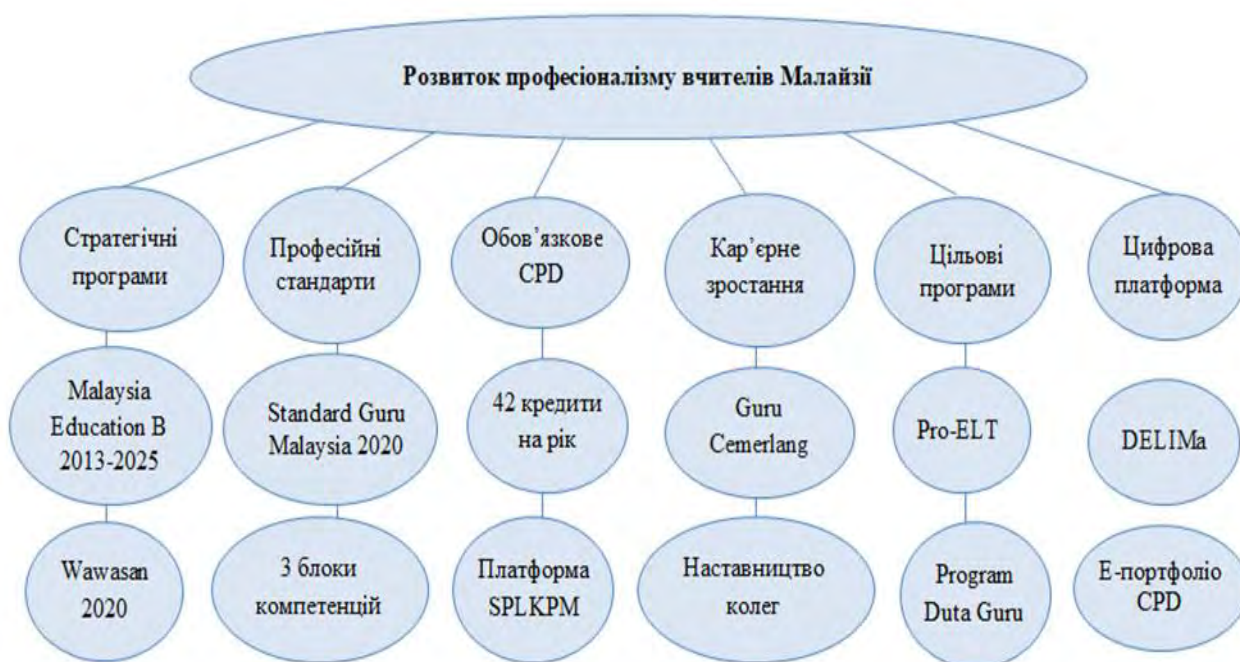
Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Гонконгу



Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Індонезії



Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів у Малайзії



Модель розвитку педагогічного професіоналізму вчителів на Філіппінах



Порівняльна таблиця: розвиток педагогічного професіоналізму в Азії

Країна	Підходи до професійного розвитку	Ключові механізми	Роль зовнішніх інституцій
В'єтнам	Компетентнісний підхід; трихронна модель навчання; наставництво; професійні спільноти; каскадна модель CPD	Професійні стандарти; CPD-платформа TEMIS; цифрові модулі; сертифікація; LMS; World Bank ETEP	8 педагогічних університетів (ETEP); онлайн-курси; підготовка core-teachers
Гонконг	Цикл «стандарти – професійна траєкторія – цифровий моніторинг»; рефлексивне навчання; міжінституційна співпраця	T-standard+; T-excel@hk; Professional Ladder; цифровий моніторинг (T-datasetPD); lesson study	Університети + Бюро освіти; спільні програми CPD; експертна підтримка; формування стандартів
Індонезія	Кредитна модель CPD; lesson study; децентралізація; наставництво; програма Guru Penggerak	SIM-PKB; облік CPD-кредитів; міжшкільні майстер-класи; інноваційні освітні продукти	Регіональні центри Balai Guru Penggerak; міжнародні партнери; державні провайдери
Малайзія	Централізована модель; професійні стандарти; щорічні CPD; кар'єрне зростання; програми Pro-ELT, Duta Guru	Standard Guru Malaysia; SPLKPM; DELIMa; е-портфоліо CPD; наставництво майстер-учителів	British Council (Pro-ELT); Yayasan PETRONAS; Google/Microsoft/Apple освітнє партнерство
Філіппіни	PPST; INSET; LAC-групи; ліцензійне оновлення; цифрова звітність; CPD як юридичне зобов'язання	PPST; NEAP LMS; DepEd Commons; е-HRIS; CPD-ліцензія; Learning Action Cell; NEAP програми	NEAP, CPD Council, Professional Regulation Commission; акредитація програм і провайдерів

Унаочнений матеріал до Розділу 4.

Додаток Ж.1

**Періоди та етапи розвитку педагогічного професіоналізму
вчителів України (2000–2025 рр.)**

№ з/п	Назва періоду	Хронологічні межі	Ключові нормативні маркери
<i>Підготовчий період (1991-1999 рр.)</i>			
1	<i>Період євроінтеграційного оновлення (2000-2013 рр.)</i>		
1.1.	Підготовчо-модульний етап	2000–2004 рр.	Положення про інститути післядипломної педагогічної освіти (2000); Державна програма «Вчитель» (2002); Національна доктрина розвитку освіти (2002) Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2004).
1.2.	Інтегративно-рефлексивний етап	2005–2008 рр.	Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір (2004); нова редакція Закону “Про загальну середню освіту” (2005); приєднання до Болонського процесу (2005); Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (2005);
1.3.	Компетентнісно-цифровий етап	2009–2013 рр.	затвердження Плану дій щодо реформування системи педагогічної і післядипломної освіти педагогічних працівників на 2009-2012 роки (2009); Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений (2011); Педагогічна Конституція Європи (2013); Національна стратегія розвитку освіти (2013).
2	<i>Концептуально-реформаторський період (2014-2020 рр.)</i>		
2.1.	Адаптаційно-діагностичний етап	2014–2016 рр.	Закон України «Про вищу освіту» (2014); Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2015); Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” (2016).

2.2.	Концептуально-інтеграційний етап	2017–2020 рр.	Закон України «Про освіту» (2016); Державний стандарт початкової освіти (2018); Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (2019); масове дистанційне навчання (COVID-19); Положення про сертифікацію педагогічних працівників (2019); Закон «Про повну загальну середню освіту» (2020); Державний стандарт базової середньої освіти (2020); професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020); 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).
3	<i>Період цифрово-резилієнтності трансформації (2021–2025 рр.)</i>		
3.1.		2021 ...	Масове дистанційне навчання (повномасштабне вторгнення/війна); стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024); Положення про сертифікацію педагогічних працівників (2025); програми UNESCO TPD (2025); ініціативи EU4Skills, UNICEF.

Функції системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів

Модель системного підходу у підвищенні кваліфікації вчителів

Порівняльна характеристика моделей розвитку педагогічного професіоналізму вчителя до та після 2005 року

Організаційний компонент	До 2005 р.	Після 2005 р.
Інститути ППО	144-годинні очні курси раз/п'ять років, єдина програма	Перехід на модульні блоки (≥ 36 год) з накопичуваними кредитами; поява вибіркового спецкурсів
Міжкурсний період	Епізодичні методкабінети	Систематичні тренінги, майстер-класи, «школи передового досвіду»; перші он-лайн-семінари (ІППО КУ ім. Б. Грінченка – Moodle, 2007)
Дистанційне та змішане навчання	Поодинокі курси	Пілоту e-learning (КПУ ім. М. Драгоманова, 2008; ХОІППО, 2010); проєкти IТEP/USAID-British Council «In-Service Teacher Development»
Сертифікаційні стимули	Атестація виключно кваліфікаційні категорії	Підготовка до впровадження портфоліо-оцінювання (план МОН-190) та диференційованих надбавок за ECTS-кредити

**Розвиток системи підвищення кваліфікації українських учителів
(2000–2013 рр.)**

Етап	Нормативно-правові орієнтири	Інституційна структура та форми CPD	Професійна роль учителя
2000–2004	Національна доктрина розвитку освіти (2002); Концепція розвитку післядипломної освіти (2002); наказ МОН № 49 та № 414 (2004)	Пілотні модульно-кредитні курси ІППО; короткі тренінги; перші Moodle-семінари; підготовка до євроінтеграції	Інструктор компетенцій – учитель навчається застосовувати нові освітні стандарти, освоює перші інтерактивні методики
2005–2008	Приєднання до Болонського процесу (05.2005); наказ МОН № 774 (30.12.2005); нова редакція Закону «Про загальну середню освіту»	ECTS-кредити; портфоліо; вибіркові спецкурси, майстер-класи; запровадження дистанційних форм; конкурси вебсайтів ІППО	Рефлексивний практик – учитель формує індивідуальну траєкторію розвитку, веде портфоліо, бере участь у тренінгах і самооцінюванні
2009–2013	Наказ МОН № 190 (02.03.2009); Держстандарт ЗСО (2011); Національна рамка кваліфікацій (2011); Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013)	Дистанційні та змішані програми (e-learning); проекти Intel® Teach, PLC; тренінгові платформи Tempus/Erasmus; Рамка безперервного професійного розвитку	Фасилітатор змін – педагог організовує навчальний простір, консультує колег, упроваджує цифрові технології та бере участь у всеукраїнських EdTech ініціативах

**Нормативне регулювання розвитку системи
підвищення кваліфікації вчителів (2014 – 2020 рр.)**

Рік	Документ / подія	Ключові положення для CPD
2016	Розпорядження КМУ № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»»	Уперше визначено компетентнісний підхід як базу для післядипломної підготовки; старт масових онлайн-курсів для вчителів НУШ.
2017	Закон України «Про освіту» №2145-VIII	Гарантував педагогам автономний вибір провайдерів CPD і закріпив норму не менш ніж 150 годин підвищення кваліфікації упродовж 5 років.
2019	Постанова КМУ № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педпрацівників»	Деталізувала порядок обліку 150 годин, акредитувала недержавних провайдерів і передбачила фінансування CPD за субвенцією чи коштом ОТГ.
2019	Початок добровільної сертифікації учителів (наказ МОН щорічно визначає квоту)	Триетапна процедура (тест UCEQA – е-портфоліо – експертне спостереження); успішні педагоги отримують +20 % до окладу.
2020	Закон «Про повну загальну середню освіту» та Професійний стандарт учителя початкових класів /початкової освіти, закладу загальної середньої освіти Листи МОН щодо організації дистанційного навчання під час COVID-19; накази про створення ЦПРП	Стандартизував 11 компетентностей і запровадив обов'язок планувати індивідуальну траєкторію CPD; дозволено 100% дистанційне й змішане CPD; ЦПРП замінили методкабінети та взяли на себе консультування щодо цифрових ресурсів.

**Перелік типових програм підвищення кваліфікації,
рекомендованих МОНУ**

2020

1. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Нова українська школа: відповідаємо на виклики»
2. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти щодо запобігання проявам насильства
3. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа»
4. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Інформатика в Новій українській школі: перезавантаження»
5. Типова програма підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа» «Навчання іноземної мови у новому контексті»

2021

6. Типова програма підвищення кваліфікації асистентів учителів «Професійна діяльність асистентів учителів в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти»
7. Типова програма підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти щодо надання підтримки в освітньому процесі дітям з особливими освітніми потребами
8. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності
9. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження оновленого Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти)
10. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників

2022

11. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»
12. Типова програма підвищення кваліфікації вчителів, директорів та заступників директорів, педагогів-організаторів, соціальних педагогів, практичних психологів закладів загальної середньої освіти «Знаємо та діємо» за напрямом «Організація діяльності педагогічних працівників щодо надання домедичної допомоги та безпечного поведіння на дорозі»

13. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»

14. Типова програма підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти

15. Типова програма підвищення кваліфікації новопризначених керівників (директорів) закладів загальної середньої освіти

16. Типова програма підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти

2023

17. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти «Плекання резилієнтності в закладі освіти»

18. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо забезпечення безперервності навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи в Україні

19. Типова програма підвищення кваліфікації педагогів і керівників (директорів) закладів загальної середньої освіти зі створення безпечного і здорового освітнього середовища в закладі освіти

20. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо організації безпечного освітнього простору в закладі дошкільної освіти

21. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти «Психолого-педагогічна підтримка дітей, батьків та педагогів в умовах надзвичайної ситуації»

22. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо набуття (вдосконалення) компетентностей із здійснення наставницької діяльності

23. Типова програма підвищення кваліфікації вчителів англійської мови закладів загальної середньої освіти «програма віддаленого навчання англійської мови для закладів загальної середньої освіти

24. Типова програма підвищення кваліфікації практичних психологів закладів освіти «Психолого-педагогічні методи та інструменти роботи з психологічною травмою, обумовленою воєнним станом»

25. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти «Плекання резилієнтності в закладі освіти»

2024

26. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти, з навчанням мовами національних меншин «Викладання українською як державною мовою»

27. Типова освітня програма підвищення кваліфікації для керівників закладів освіти за напрямом «Впровадження реформи шкільного харчування»

28. Типова програма підвищення кваліфікації для педпрацівників науково-педагогічних та інших працівників закладів освіти «Організація фізичного та психологічно безпечного освітнього середовища: реагування на загрози чи надзвичайні ситуації»

29. Типова програма підвищення кваліфікації директорів та педагогічних працівників центрів професійного розвитку педагогічних працівників «Діяльність центрів професійного розвитку педагогічних працівників в умовах реформування системи освіти»

30. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти, які забезпечують викладання навчального предмета «Захист України»

31. Типова програма з підготовки (підвищення кваліфікації) надавачів послуг з професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) у сфері загальної середньої освіти

32. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти щодо протидії мінній небезпеці

33. Типова програма підвищення кваліфікації з освітнього лідерства для керівників/заступників керівників закладів освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти

34. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти з академічної доброчесності

35. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, яких зараховано до кадрового резерву

2025

36. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо різних типів організації освітньої діяльності у сфері дошкільної освіти

37. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти щодо надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу

38. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, які забезпечують викладання навчального предмета “Захист України. Інтегрований курс” за темою “Основи пілотування БпЛА мультироторного типу із системою FPV”

Джерело: Харківська Академія неперервної освіти. URL : <http://edu-post-diploma.kharkov.ua/?news=%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BB%D1%96%D0%BA-%D1%82%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%85-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC>

Порівняльна таблиця інтернатури вчителів

Країна	Наявність нормативної моделі інтернатури	Тривалість інтернатури	Менторська підтримка	Інституційний супровід
Україна	Відсутня єдина модель; згадується в Концепції 2018 р.	Не визначена на національному рівні	Можлива на рівні шкіл, але без уніфікованого підходу	Нерегулярний, залежить від ініціатив шкіл або проєктів
Фінляндія	Офіційна модель з менторством і супроводом	Перший рік роботи	Обов'язкова підтримка досвідченого вчителя	Національні агентства та муніципалітети
Велика Британія	Early Career Framework з нормативною підтримкою	2 роки після завершення підготовки	Менторство визначено рамкою ECF	DfE та навчальні хаби
Франція	Система professeur-stagiaire (законодавчо закріплена)	1 рік після іспиту на здобуття кваліфікації	Наставництво з боку старших педагогів	Університети та освітні установи

**Розвиток системи підвищення кваліфікації українських учителів
(2014–2020 рр.)**

Етап	Нормативно-правові орієнтири	Інституційна структура та форми CPD	Професійна роль учителя
2014–2016 (адаптаційно-діагностичний етап)	Закон України «Про вищу освіту» (2014); Концепція розвитку освіти України на 2015–2025 рр.; Указ Президента № 641/2015 «Про стратегію національної безпеки України» (освітній компонент); проєкти концепції НУШ	Підготовка до реформи НУШ; тренінги з компетентнісного навчання; поява локальних платформ і мереж педагогічних спільнот; професійні конкурси та проєкти EdCamp	Агент змін – учитель вчиться адаптувати нові підходи, залучається до пілотних програм, формує професійну спільноту та ділиться практиками
2017–2020 (концептуально-інтеграційний етап)	Концепція Нової української школи (схвалена КМУ, 14.12.2016); Закон України «Про освіту» (2017); Національна рамка кваліфікацій (оновл. 2019); Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників (2019).	Сертифікація педагогів (з 2019); масові онлайн-курси; інтеграція e-learning у CPD; розвиток програм НУШ-тренерів; платформи EdEra, Prometheus, «Слухай»; впровадження інституційного замовлення та академічної автономії у виборі CPD	Партнер у реформах – фасилітатор, наставник, експерт; здійснює рефлексію, створює освітнє середовище, має право вибору змісту та форм свого CPD; бере участь у національних і міжнародних проєктах

Додаток Ж.10

**Кількість центрів професійного розвитку педагогічних працівників за
областями України та динаміка їх змін (2021–2024 рр.)**

№ з/п	Область	Рік			
		2021	2022	2023	2024
1.	Вінницька область	26	22	23	22
2.	Волинська область	17	16	16	16
3.	Дніпропетровська область	15	23	24	23
4.	Донецька область	18	20	21	21
5.	Житомирська область	11	8	9	9
6.	Закарпатська область	8	8	7	6
7.	Запорізька область	7	7	7	6
8.	Івано-Франківська область	12	12	13	13
9.	Київ	0	1	1	1
10.	Київська область	22	20	24	24
11.	Кіровоградська область	13	11	11	11
12.	Луганська область	11	11	11	6
13.	Львівська область	16	16	16	16
14.	Миколаївська область	9	10	10	10
15.	Одеська область	17	17	18	18
16.	Полтавська область	11	18	19	19
17.	Рівненська область	8	9	10	10
18.	Сумська область	22	25	25	24
19.	Тернопільська область	19	17	18	19
20.	Харківська область	25	25	25	26
21.	Херсонська область	7	7	7	6
22.	Хмельницька область	14	15	15	13
23.	Черкаська область	14	14	16	16
24.	Чернівецька область	11	12	11	12
25.	Чернігівська область	13	13	12	13
	Всього	346	357	369	364

Джерело: Складено автором на основі опрацювання моніторингових довідок [349; 350].

Порівняльна характеристика Положення про центри професійного розвитку педагогічних працівників (редакції 2018 та 2025 рр.)

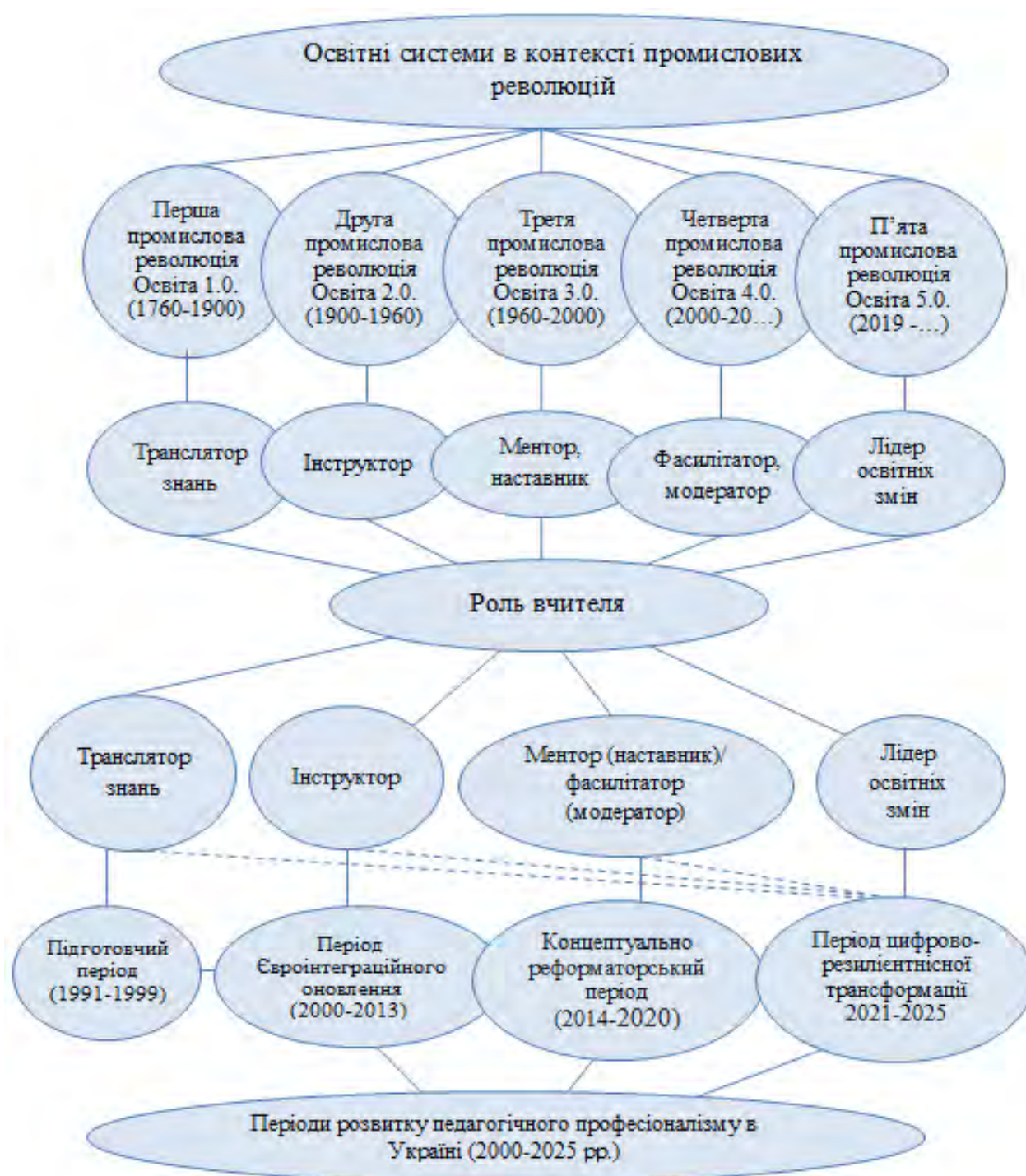
Критерії порівняння	Положення 2018 року	Положення 2025 року
Нормативна база	Редакція від 24.12.2019 (№ 1094)	Редакція від 14.01.2025 (№ 31)
Визначення термінів	Основні поняття: експерти, учасник сертифікації, кабінет учасника, реєстр сертифікатів	Додано: експертне оцінювання професійних компетентностей
Вимоги до учасників	Стаж 2 роки, основне місце роботи	Стаж 2 роки + не менше 0,25 тарифної ставки
Роль адміністрації закладу освіти	Не передбачено	Адміністрація повинна сприяти проходженню сертифікації
Формат незалежного тестування	Паперова форма тестування	Додано комп'ютерне тестування
Процес реєстрації	Документи надсилаються у встановлені терміни	МОН визначає граничну кількість учасників щороку
Самооцінювання педагогічної майстерності	Без чітких критеріїв	Чіткі критерії: анкета самооцінювання за методичними рекомендаціями
Вивчення практичного досвіду	Оцінка без уточнення методів	Запроваджено відеофіксацію, експертну оцінку

Зміна професійної ролі (2021 → 2025)

Етап	Ключова позиція	Провідні компетентності
Постковід та повномасштабне вторгнення (2021-2022)	Кризовий тьютор	організація асинхронного та офлайн-навчання; базова психосоціальна підтримка
Відновлення (2023)	Гібридний фасилітатор	дизайн уроків у змішаній реальності (LMS + очні хаби); STEM-проекти від EU4Skills
Модернізація (2024–2025)	Діджитал-лідер / менеджер освітньої стійкості	управління змішаними командами PLC; сертифікат Digital Skills B2+; керування EdTech-проектами у громаді

Джерело: укладено автором на підставі нормативно-правових актів 2021–2025 рр. та моніторингових звітів EU4Skills і МОН України.

Освітні системи й роль учителя в контексті промислових революцій та етапів розвитку педагогічної професіоналізації в Україні (1991–2025 рр.).

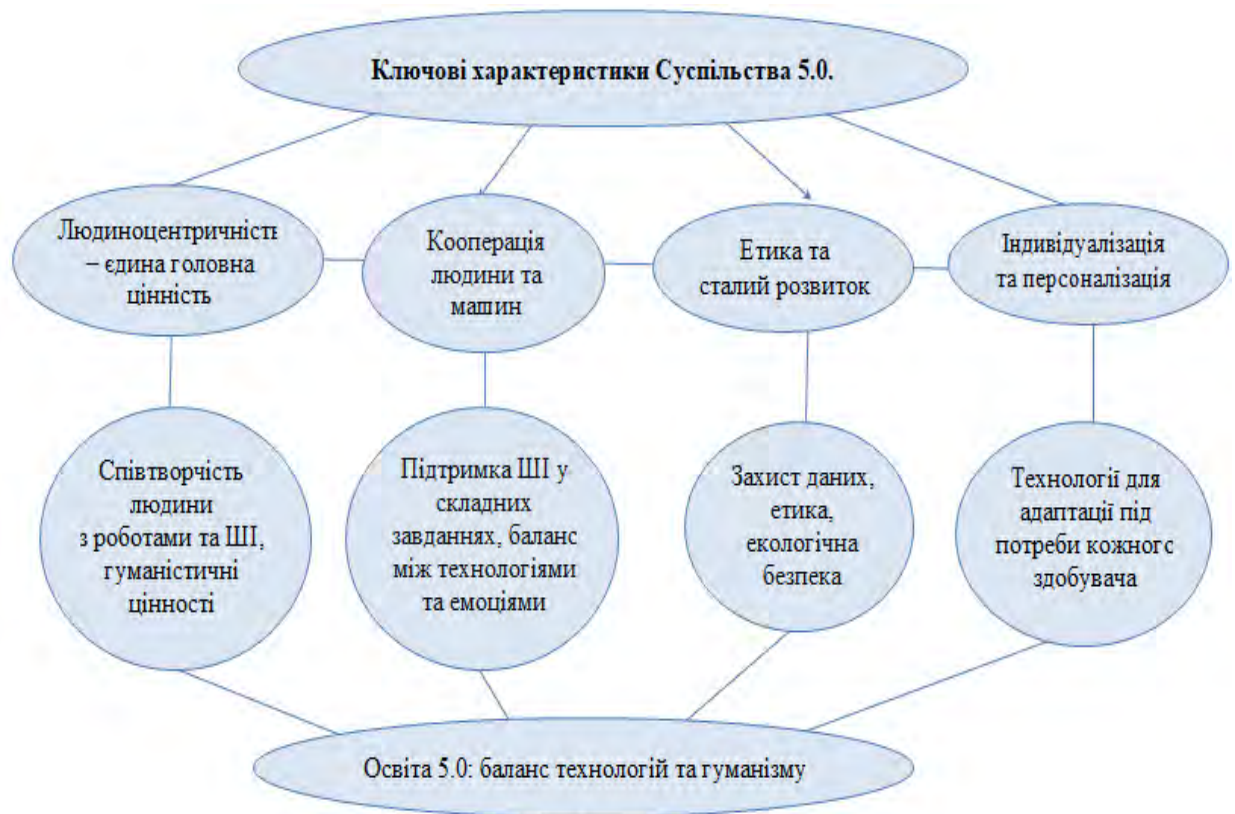


ДОДАТОК К

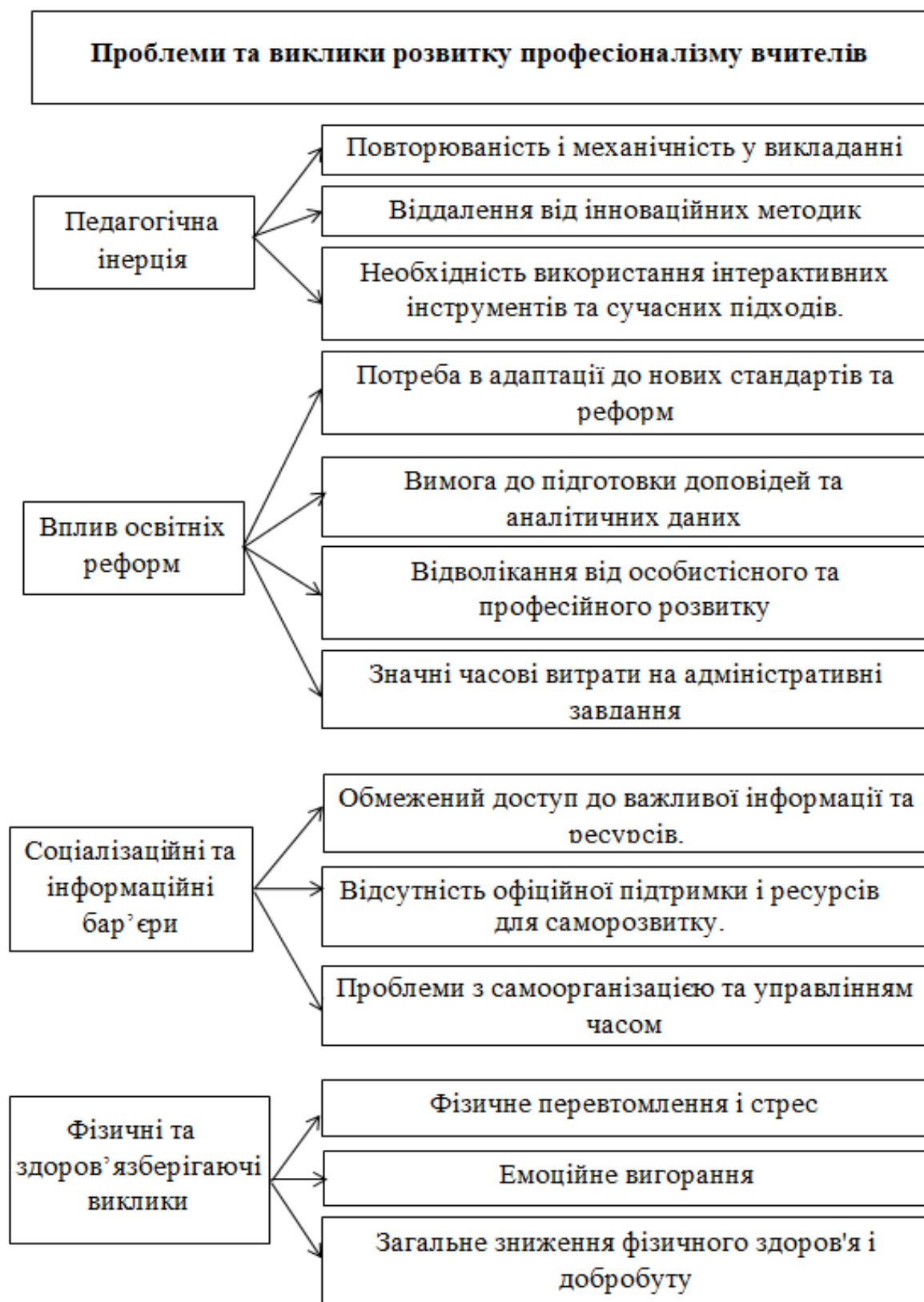
Унаочнений матеріал до Розділу 5.

Додаток К.1.

Ключові характеристики Суспільства 5.0. та Освіти 5.0.



Фактори, що ускладнюють розвиток педагогічного професіоналізму вчителя



АНКЕТА**Проблеми та виклики розвитку педагогічного професіоналізму
в умовах Освіти 5.0**

Шановні колеги!

Просимо Вас відповісти на запитання анкети, яка має на меті з'ясувати Ваше бачення основних труднощів і бар'єрів, що впливають на професійне зростання вчителя. Анкета є анонімною. Отримані дані будуть використані виключно для наукових цілей у знеособленому вигляді.

Будь ласка, чи Ви погоджуєтеся з кожним твердженням.

I. Педагогічна інерція

1. Я часто використовую одні й ті самі методики, незалежно від теми чи класу.

2. Мені складно впроваджувати інноваційні підходи до викладання.

3. Я відчуваю нестачу знань щодо сучасних педагогічних інструментів.

4. Застосування інтерактивних методів у роботі викликає труднощі через брак часу чи ресурсу.

II. Вплив освітніх реформ

5. Освітні зміни створюють додаткове навантаження, яке зменшує час на підвищення моєї кваліфікації.

6. Адміністративні завдання заважають моєму професійному розвитку.

7. Постійна зміна стандартів освіти змушує витрачати багато часу на адаптацію.

8. Мене демотивує потреба регулярно готувати звіти, аналітичні матеріали, довідки.

III. Соціалізаційні та інформаційні бар'єри

9. Я не завжди знаю, де знайти якісні ресурси для професійного вдосконалення.

10. Мені бракує підтримки з боку колег або адміністрації в питаннях розвитку.

11. У моєму закладі немає умов для участі в наставництві чи професійних спільнотах.

12. Мені складно організувати власний час для навчання через навантаження.

IV. Фізичні та здоров'язберезувальні виклики

13. Я регулярно відчуваю фізичну перевтому на роботі.

14. Психоемоційне напруження у професійній діяльності стало постійним.

15. Я помічаю ознаки емоційного вигорання.

16. Мій загальний фізичний стан погіршився за останні роки через професійне навантаження.

Додаток К.4

Відповіді на питання запропонованої анкети

(кількість респондентів – 372 вчителі Дніпропетровської області)

№	Питання анкети	Так, %
1	Я часто використовую одні й ті самі методики, незалежно від теми чи класу.	73
2	Мені складно впроваджувати інноваційні підходи до викладання.	63
3	Я відчуваю нестачу знань щодо сучасних педагогічних інструментів.	49
4	Застосування інтерактивних методів у роботі викликає труднощі через брак часу чи ресурсу.	77
5	Освітні зміни створюють додаткове навантаження, яке зменшує час на підвищення моєї кваліфікації.	42
6	Адміністративні завдання заважають моєму професійному розвитку.	55
7	Постійна зміна стандартів освіти змушує витрачати багато часу на адаптацію.	73
8	Мене демотивує потреба регулярно готувати звіти, аналітичні матеріали, довідки.	53
9	Я не завжди знаю, де знайти якісні ресурси для професійного вдосконалення.	57
10	Мені бракує підтримки з боку колег або адміністрації в питаннях розвитку.	45
11	У моєму закладі немає умов для участі в наставництві чи професійних спільнотах.	45
12	Мені складно організувати власний час для навчання через навантаження.	58
13	Я регулярно відчуваю фізичну перевтому на роботі.	70
14	Психоемоційне напруження у професійній діяльності стало постійним.	74
15	Я помічаю ознаки емоційного вигорання.	58
16	Мій загальний фізичний стан погіршився за останні роки через професійне навантаження.	37

Еволюція професійної ролі українського вчителя (1991-2025 рр.).



Роль учителя як транслятора знань: ключові характеристики в історичній динаміці

Період / парадигма	Ключові ознаки	Змістові акценти	Функції та дії вчителя
XIX ст. – класична дидактика	Одностороння взаємодія, авторитетність	Передавання канонічних знань	Відбір змісту, вербальна презентація, контроль, дисципліна
1990-ті – репродуктивна модель	Акцент на точному відтворенні інформації	Стандартизований зміст	Контроль, навчання «напам'ять»

Додаток К.7

Роль учителя як інструктора компетенцій: характеристика за ключовими показниками

Період / парадигма	Ключові ознаки	Змістові акценти	Функції та дії вчителя
Кінець 1990-х – 2000-ні рр. компетентнісно-діяльнісна парадигма	Переорієнтація з трансляції знань на формування компетентностей; системне програмування навчання; підтримка індивідуальних освітніх траєкторій учнів.	Формування інтегрованих умінь, установок, досвіду застосування знань у реальних ситуаціях, розвиток здатності діяти у нових контекстах	Конструювання завдань для розвитку компетентностей; організація активних методів навчання; формувальне оцінювання; надання зворотного зв'язку; координація самостійної та групової роботи; проведення майстер-класів, впровадження портфоліо.

Додаток К.8

Роль учителя-наставника (методиста): характеристика за ключовими показниками

Період / парадигма	Ключові ознаки	Змістові акценти	Функції та дії вчителя
1993–2000-ні рр. Парадигма професійної співпраці та рефлексивного практицизму	Високий рівень професіоналізму, узагальнення й поширення методичного досвіду. Консультування та коучинг для колег.	Осмислення та впровадження педагогічних інновацій; підтримка професійного розвитку колег; створення спільнот практики.	Узагальнення та апробація методичних розробок; консультації й тренінги для педагогів; організація бінарних уроків, методичних портфоліо; координація авторських програм, модерація професійних спільнот; методичний коучинг.

**Роль учителя-рефлексивного практика:
характеристика за ключовими показниками**

Період / парадигма	Ключові ознаки	Змістові акценти	Функції та дії вчителя
2005– 2008 рр. Конструктив істсько- аксіологічна парадигма	Цілеспрямова не здійснення reflection-in- action та reflection-on- action; перетворення нестандартни х ситуацій на джерело знань; самооцінка та дослідження власної практики; орієнтація на критичне мислення, автономію, рефлексію.	Конструюва ння знань у співпраці Власні «правила дії» (knowledge- in-action) Критичне осмислення досвіду Розвиток педагогічної автономії	Здійснення рефлексії в дії (<i>reflection-in-action</i>) та після дії (<i>reflection-on-action</i>); стимулювання рефлексії та самостійного мислення учнів; моделювання навчальних ситуацій як простору для створення знань; конструювання й удосконалення власних «правил дії» (<i>knowledge- in-action</i>); використання самооцінювання, взаємооцінювання, <i>lesson study</i> , <i>action research</i> ; організація та фасилітація професійних спільнот (PLC); застосування портфоліо CPD для підтримки професійного розвитку; реалізація інноваційних освітніх проектів (мікрогранти, EdTech); формування культури критичного осмислення й педагогічної рефлексії.

Додаток К.10

**Роль учителя-фасилітатора змін:
характеристика за ключовими показниками**

Період / парадигма	Назва ролі	Ключові ознаки	Змістові акценти
2009–2013 рр. 2017–2019 рр. Трансформаційно-партнерська парадигма (school as adaptive organisation)	Учитель-фасилітатор змін (фасилітатор змішаного навчання)	Лідер освітніх перетворень; ініціатор і супровідник інновацій; організатор колективного аналізу й ухвалення рішень; координатор змін у періоди реформ.	Впровадження інновацій та змішаного навчання; підтримка учнів і колег; розвиток культури співпраці, рефлексії та експериментування.

Додаток К.11

Хронологія появи в дискурсі

Період	Ключові маркери	Змістові акценти
2014 – 2016	Перші «(не)конференції» EdCamp; пілот НУШ	Обговорення коучингу як альтернативи класичному наставництву
2017 – 2019	Закон «Про освіту» (автономія CPD); постанова № 800	Легітимація вільного вибору провайдерів, портфоліо-оцінювання
2020 – 2021	Профстандарт учителя; масове дистанційне CPD	Формат дистанційних/змішаних PLC, EdWay-мікромодулі
2022 – 2025	Центри професійного розвитку	Коучинговий супровід резильєнтності, Digital Skills B2+

Додаток К.12

**Ключові компоненти сучасної професійної ролі вчителя та
характерні дії педагога**

Компонент	Характерні дії педагога
Цифрове лідерство	формує стратегію EdTech-розвитку школи, обирає й інтегрує LMS, хмарні сервіси, AI-інструменти; аналізує дані Learning Analytics для корекції освітніх траєкторій.
Менеджмент резилієнс-процесів	прогнозує та мінімізує ризики (кібербезпека, блекаут, форс-мажор); розробляє плани безперервності навчання (Continuity of Learning Plans).
Психосоціальна підтримка	розгортає інструменти SEL-коучингу, підтримує емоційне благополуччя учнів і колег у кризових умовах.
Побудова спільнот PLC-	модерує цифрові <i>Professional Learning Communities</i> для обміну практиками й швидкого поширення інновацій.

Додаток К.13

Ключові функції вчителя як кризового менеджера: зміст дій

Функція	Зміст дій педагога
Освітня безперервність	Оперативно переходить між офлайн-, онлайн- та асинхронними форматами; розробляє план безперервного навчання.
Захист і підтримка	Забезпечує «захист фізичного, психосоціального та когнітивного благополуччя, що сприяє збереженню та підтримці життя».
Кризове лідерство	Оцінює ризики, координує команду PLC, комунікує з батьками/волонтерами, керує ресурсами.

**Гене́за та ключові характеристики ролі гібридного фасилітатора в
освіті України (2017–2023)**

Хронологічні межі	Ключові події та маркери	Змістові акценти та методичні наслідки
2017– 2019 рр.	Поява перших моделей змішаного навчання; поява вчителя-фасилітатора	Поступовий відхід від ролі «лектор – слухач»; перші спроби мультиформатних взаємодій
2020– 2021 рр.	Масова цифровізація освіти; впровадження синхронних гібрид-моделей	Опанування вчителями LMS, онлайн-інструментів, адаптація до нових викликів навчання
2023 - 202... рр.	Визнання ролі «гібридного фасилітатора» у програмах CPD (EdWay 2.0, EU4Skills)	Впровадження коротких CPD-курсів (8–12 год); фокус на <i>instructional design</i> і Learning Analytics

Ключові сфери діяльності та інструменти гібридного фасилітатора в умовах змішаного навчання

Ключові сфери діяльності	Характерні дії	Типові інструменти
Організація навчання «2-в-1»	Паралельно веде урок у класі й транслює його онлайн; керує двома потоками зворотного зв'язку	OBS, Zoom, інтерактивні панелі
Фасилітаційне моделювання	Використовує фрейми Design Thinking / World Café, щоб залучити обидві групи до спільних завдань	Miro, Jamboard, Mentimeter
Управління когнітивним навантаженням	Дробить контент на «мікро-блоки», чергує синхронні й асинхронні активності	Flipped Classroom, SCORM-уроки
Рефлексивний супровід	Збирає дані LA (Learning Analytics) і фасилітує мікрорефлексії наприкінці кожного модуля	Google Data Studio, Padlet

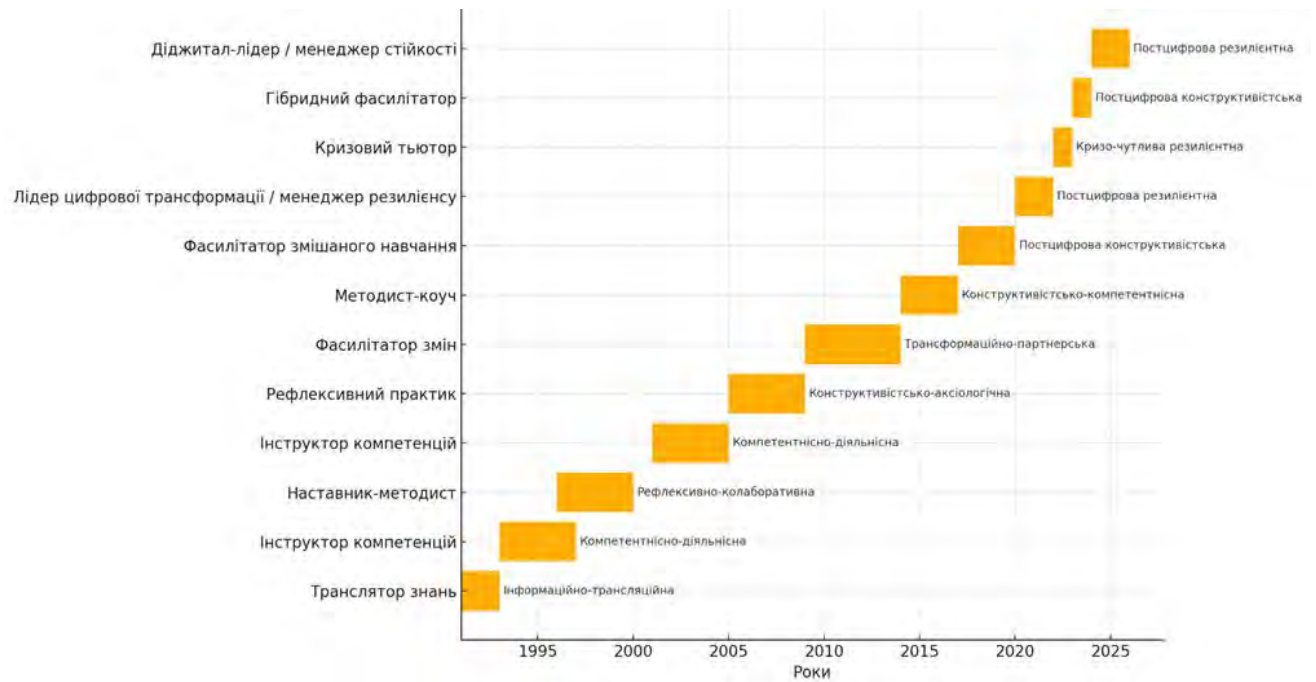
Додаток К.16

**Компетентнісні кластери сучасної професійної ролі вчителя:
пріоритетні дії та типові інструменти**

Компетентнісні кластери	Превалюючі дії педагога	Типові інструменти / практики
Цифрове лідерство	формує візію EdTech-розвитку школи; інтегрує LMS, хмарні та AI-сервіси; застосовує Learning Analytics для персоналізації	Moodle, Google Workspace, ChatGPT-Edu, Power BI
Менеджмент стійкості	розробляє <i>Continuity-of-Learning Plans</i> ; оцінює ризики, планує резервні канали зв'язку, координує кіберживучість	BCP-шаблони, UPS-карти, інструкції Cyber Hygiene
Психосоціальна підтримка	запроваджує SEL-протоколи, профілактику вигорання, кризове консультування	PFA-Checklists, шкала SDQ, інтегровані опитники на EdWay
Мережеве партнерство	модерує PLC-спільноти; залучає стейкхолдерів, донорів, EdTech-стартапи	Microsoft Teams PLC, EU4Digital Co-Lab, Device Coalition

Додаток К.17

Педагогічні ролі та освітні парадигми (1991–2025): хронологія змін у професійному просторі вчителя.



**Порівняння підходів до визначення ключових компетентностей учителя
в міжнародному та українському контекстах**

Компетентність	Міжнародний стандарт (ЮНЕСКО, 2024)	Професійний стандарт України (2018, 2020)	Професійний стандарт України (2024)
1	2	3	4
Системне мислення	Розвиток педагогічної рефлексії, здатність бачити взаємозв'язки в освітньому середовищі, створення «освітніх екосистем»	У стандарті 2020 р. закріплено здатність до аналізу освітніх процесів (функція 1, компетентність 1.3) і проєктування (1.4), що частково охоплює системне мислення.	Вказано як елемент інтегрованого навчання (А2.3): розвиток системного мислення, уміння встановлювати міжгалузеві зв'язки
Прогностична компетентність	Орієнтація на майбутнє, здатність до передбачення наслідків освітніх стратегій і технологій.	У професійному стандарті (2020) – опосередковано через уміння аналізувати тенденції, але як окрема компетентність не виокремлена.	Включено як окрема компетентність (Г1.1): формулювання цілей на основі прогнозування, планування результатів навчання
Правова і стратегічна компетентності	Підкреслено значення участі в розробці політик, стратегій освіти, захисту прав людини, демократичного залучення.	У стандарті 2020 року зазначено участь у реалізації державної політики (3.4), знання нормативно-правової бази (3.1), але стратегічна функція не деталізується.	Розширено в контексті формування громадянської активності, академічної доброчесності, культури прав людини (розділ V, трудові функції)

1	2	3	4
Здатність до колективної праці	Співпраця – один із головних принципів. Учитель як частина педагогічної команди, фасилітатор, організатор взаємонавчання.	Обидва стандарти передбачають колегіальність, наставництво, роботу в команді (компетентності 2.4, 3.3), але менше акцентується на інституційній культурі співпраці.	Значно розширено: педагогічне партнерство (Б3), командна взаємодія, залучення батьків і фахівців, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.
Критичне мислення	Формується через міждисциплінарне, проблемно-орієнтоване навчання, участь у створенні знань.	У стандарті 2020 р. зазначено як складова педагогічної майстерності (1.2), але не структуровано як окрема компетентність.	Частково охоплено у розділах: інформаційно-цифрова компетентність (А3.1.У2), педагогічна інноватика (Д1.3.У2), оцінювання (Г3).
Самосвідомість	Пов'язується із педагогічною рефлексією, відкритістю до нових ідей, усвідомленням суспільної місії.	У стандарті 2020 р. не фіксується прямо, лише згадується розвиток професійної ідентичності через самоосвіту (4.1) (блок: Професійне самодосконалення).	Представлено через компетентність до навчання впродовж життя (Д1), рефлексію, доброчесність, участь у спільнотах
Комплексне вирішення проблем	Розглядається як основа освітньої трансформації – міждисциплінарність, інноваційність, соціальна відповідальність.	Частково присутнє у стандарті 2020 р. як педагогічне проектування (1.4) та застосування технологій (2.3), але відсутня інтегральна рамка «комплексного вирішення».	Визначено через: інтегроване навчання (А2.3), інформаційно-цифрову компетентність (А3), інноваційність (Д1.3), громадянську зрілість.

**Міжнародні цифрові ресурси
як інструменти розвитку педагогічного професіоналізму**

№	Назва платформи	Опис можливостей	Цільова аудиторія
1	School Education Gateway	Платформа Єврокомісії для професійного розвитку вчителів, доступ до онлайн-курсів, статей, тренінгів, вебінарів.	Освітня ЄС та партнерських країн, включно з Україною.
2	eTwinning	Онлайн-спільнота для шкіл, що дозволяє вчителям з Європи реалізовувати спільні міжнародні проєкти.	Вчителі, директори, адміністрації шкіл.
3	European Schoolnet Academy	Онлайн-курси з цифрової грамотності, STEM, інклюзії, інноваційних методик.	Педагоги початкової та середньої освіти.
4	Coursera for Teachers	Онлайн-курси провідних університетів світу з педагогіки, управління класом, EdTech. Сертифікація.	Викладачі, освітні адміністратори.
5	FutureLearn	Курси від університетів Великої Британії та партнерів. Теми: сучасна освіта, інновації, когнітивний розвиток.	Освітня, здобувачі педагогічних спеціальностей.
6	Google for Education	Інструменти для дистанційного навчання, Classroom, сертифікація Google Certified Educator.	Вчителі, ІТ-координатори шкіл.
7	Microsoft Learn for Educators	Курси та ресурси з Teams, OneNote, інтерактивного навчання. Існує програма сертифікації.	Вчителі, тьютори, цифрові лідери.

Учитель як агент змін у глобальній трансформації освіти



Джерело: Переосмислюючи наше спільне майбутнє: новий соціальний контракт для освіти (Reimagining our futures together: a new social contract for education, UNESCO, 2021) [966].

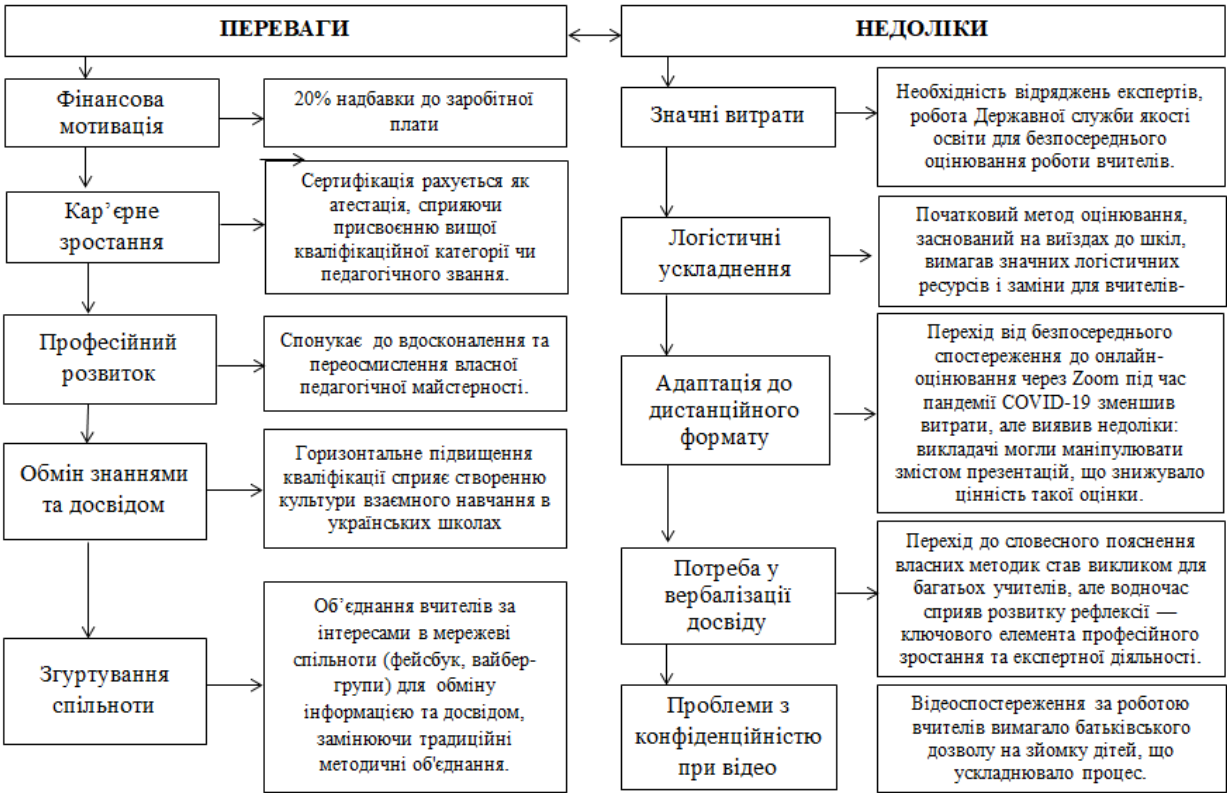
**Пропоновані теми програм розвитку
педагогічного професіоналізму вчителя для Освіти 5.0.**

№	Назва курсу	Роль учителя	Опис
1	2	3	4
1.	Інтеграція штучного інтелекту в персоналізоване навчання	Фасилітатор	Розвиток навичок створення індивідуальних траєкторій із AI-інструментами для адаптації до потреб учнів.
2.	Екологічна обізнаність та сталий розвиток	Лідер осередків змішаних навчальних мереж (ЗМН)	Інтеграція принципів сталого розвитку та екологічної свідомості в навчальний процес.
3.	Віртуальні міжнародні проєкти	Участь у розвитку політик	Організація онлайн-проєктів для розвитку міжкультурної компетентності учнів.
4.	Захист даних і цифрова етика	Ментор	Навчання захисту даних та етичного використання цифрових технологій у освіті.
5.	Застосування AR/VR у навчанні	Інструктор	Освоєння технологій доповненої та віртуальної реальності для інтерактивного навчання.
6.	Адаптивне лідерство в кризових умовах	Лідер	Розвиток управлінських навичок для ефективного управління школою в умовах невизначеності.
7.	Соціально-емоційна стійкість	Ментор/ Фасилітатор	Підтримка емоційного здоров'я учнів і педагогів у поствоєнний період через спеціальні методики.
8.	Проектне навчання для soft skills	Усі ролі	Формування критичного мислення, командної роботи та креативності через проєктну діяльність.
9.	Розвиток фінансової грамотності в освіті	Ментор	Навчання учнів і педагогів основам фінансової грамотності для сталого життя.

Продовження таблиці

1	2	3	4
10.	Інтеграція STEAM-підходів у навчальний процес	Інструктор	Впровадження інтегрованих STEAM (наука, технології, інженерія, мистецтво, математика) методик.
11.	Локальна освітня політика: участь і вплив	Участь у розвитку політик	Навчання педагогів впливу на освітні реформи через співпрацю з громадами.
12.	Гейміфікація як інструмент мотивації	Фасилітатор	Використання ігрових елементів для підвищення зацікавленості учнів у навчанні.
13.	Підготовка до роботи в гібридних навчальних середовищах	Інструктор	Розвиток навичок поєднання офлайн-і онлайн-навчання для гнучкості.
14.	Інклюзивність через культурний діалог	Лідер осередків ЗМН	Формування навичок роботи з різноманітними культурними групами в класі.
15.	Цифрове портфоліо для професійного зростання	Ментор	Створення та ведення цифрових портфоліо для відстеження професійного розвитку.

Переваги та недоліки сертифікації



ДОДАТОК Л
ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ
МОТУЗ ТЕТЯНИ ВОЛОДИМИРІВНИ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО
ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ
(ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТОЛІТТЯ)

1. Мотуз Т. Використання потенціалу інтернет-ресурсів для створення позитивного іміджу закладу освіти. *Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту»*. Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С. 209-213.

2. Мотуз Т.В. Академічна свобода як ключове право вчителя нової української школи. *Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції*. 29 квітня 2020 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНУ» ДОР». / Наук. ред. О.Є. Висоцька. Дніпро: СПД «Охотнік», 2020. С. 218-219.

3. Мотуз Т.В. Аксіологічний складник професійної діяльності вчителя. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 1–2 травня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. II. С.14-17.

4. Мотуз Т.В. Професійний розвиток вчителя початкових класів в умовах освітньої євроінтеграції. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук ХХІ століття: матеріали міжнародної наукової конференції (Т. 2)*, 7 серпня, 2020 рік. Черкаси, Україна: МЦНД. С.70-73.

5. Мотуз Т.В. Інформаційно-комунікаційні технології у практиці роботи сучасного вчителя початкових класів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, 25-26 вересня 2020, м. Люблін, Республіка Польща. С. 221-225.

6. Мотуз Т.В. Психолого-педагогічні основи організації дистанційного навчання. С.251-253. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. 30 вересня 2020. Переяслав, 2020. Вип. 63. С. 251-253.

7. Мотуз Т.В., Косовська А.Д., Беклемешева К.М. Дистанційне навчання у контексті інформаційно-цифрової професійної компетентності вчителя. *Modalități conceptuale de dezvoltare a științei moderne: colectie de lucrări științifice «ЛОГОΣ» cu material conferinței științifice si practice internationale (Vol. 3)*, 20 noiembrie 2020. București, România: Platforma europeană a științei. P. 26-29.

8. Мотуз Т., Пісковенко Л., Голуб-Петрів Т. Проблема дистанційного навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Innovative trends of*

science and practice, tasks and ways to solve them. Proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference Athens, Greece, April 26 – 29, 2022. P. 508-510.

9. Мотуз Т., Дудник В., Кіреєва О., Цебро Ю. Ціннісна основа професіоналізму сучасного педагога. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації*: матеріали III Міжнародної наукової конференції, м. Хмельницький, 13 травня, 2022 р. / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2022. С.481-482.

10. Мотуз Т., Ватковська М., Пісковенко А. Рефлексія діяльності педагога як фактор професійного розвитку. *Advancing in research, practice and education. Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference. Florence, Italy. 2022. Pp. 448-449.*

11. Мотуз Т.В., Юрченко Н.Є., Григоренко Г.О. Інклюзивне освітнє середовище як ресурс для виховання толерантності. *Features of the development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), July 15, 2022. Berlin, Germany: European Scientific Platform. Pp. 39-40.*

12. Мотуз Т., Снітько А. Створення мотивуючого освітнього середовища в умовах онлайн освіти. *Управління в освіті: Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції (Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, 27 квітня 2023 року) / за ред. Т. М. Горохівської, М. Ф. Криштановича, Ю. М. Козловського, О. М. Ієвлева, О. Якимець; за заг. ред. М. Ф. Криштановича. Львів, 2023. С. 81-84*

13. Мотуз Т.В. Тренди професійного розвитку сучасного педагога. *Професіоналізм сучасного вчителя в парадигмі Нової української школи: досвід впровадження Державного стандарту базової середньої освіти в 5-х класах: матеріали обласної науково-практичної конференції. 06 червня 2023 року, КЗВО «ДАНО» ДОР, С. 34-35.*

14. Мотуз Т.В. Огляд стратегій управління професійним розвитком вчителя. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства: збірник тез доповідей учасників другої Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 жовтня 2023 року, м. Дніпро). Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2023. С.17-19.*

15. Мотуз Т.В. Роль професіоналізму вчителя у формуванні життєцінностей учнів. *Актуальні проблеми формування життєціннісного середовища сучасного закладу освіти: теорія, історія, практика. (29 листопада 2023 року, м. Дніпро). Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2023. С.69-72.*

16. Мотуз Т. В., Булгакова І. Л. Педагогічні умови використання дистанційних технологій у класах з інклюзивним навчанням. *Modern problems of science, education and society. Proceedings of the 11th International scientific and practical conference. SPC "Sci-conf.com.ua". Kyiv, Ukraine. 2024. Pp. 757-*

762. URL: <https://sci-conf.com.ua/xi-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modernproblems-of-science-education-and-society-8-10-01-2024-kiyiv-ukrayina-arhiv/>.

17. Мотуз Т.В., Уманець А. В. Організація професійного розвитку вчителів у процесі педагогічного наставництва. *The 2nd International scientific and practical conference "Innovations in education: prospects and challenges of today"* (January 16 - 19, 2024) Sofia, Bulgaria. International Science Group. 2024. P. 225-229.

18. Мотуз Т. Неперервна освіта вчителів у вимірі освітніх реформ. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства: збірник тез доповідей учасників третьої Всеукраїнської науково-практичної конференції (30 жовтня 2024 року, м. Дніпро)*. Дніпро : КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2024. С.106-109.

19. Мотуз Т. Супервізія в освіті як механізм підвищення якості освітньої діяльності. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Науково-теоретичні засади та практичні аспекти осучаснення освітньої діяльності: міждисциплінарний підхід"*, (11 листопада 2024 року, м. Запоріжжя). Електронний збірник наукових праць ЗОІППО – № 3(58) – 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/1F14P8H4EZY1jBBZSohUBWf7K0U_I-37/view

20. Мотуз Т. В. Наукова освіта: досвід впровадження в межах освітньо-професійної програми «Загальна педагогіка». *Інноваційні практики наукової освіти : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 11–16 грудня 2024 року)*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 610-613

21. Мотуз Т.В. Адаптивний професіоналізм вчителя: стратегії для динамічного освітнього середовища. *The 1st International scientific and practical conference "Technologies for improving old methods, theories and hypotheses"* (January 07 – 10, 2025) Sofia, Bulgaria. International Science Group. 2025. P. 303-306.

22. Мотуз Т.В. Міжнародні стандарти професійного розвитку педагогів: можливості для освітянської спільноти України. *Особистість та освіта в умовах сучасних соціокультурних викликів: ціннісно-світоглядні та науково-методичні аспекти*: збірник матеріалів II всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 28 лютого 2025 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНУ» ДОР» / Наук. ред. О. Є. Висоцька. Техн. ред. Н. В. Дев'ятко. Дніпро: КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2025. С. 346-347

23. Мотуз Т.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛА НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ОПП «ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА». Освітній процес сьогодення: досягнення, виклики, перспективи : збірник матеріалів

Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 25 квітня 2025 року) / Редколегія: О. М. Петровський, І. М. Вітенко, О. І. Когут, О. Я. Колодійчук, Г. Р. Корицька, О. Р. Олексюк, Ю. М. Починок, В. Я. Гайда, І. І. Подлесна. Тернопіль, 2025. С.39-40

24. Мотуз Тетяна. Супервізія у професійному розвитку педагогів: світові практики та можливості для України. *Проблеми розвитку професійних компетентностей вчителів математичної, природничої та технологічної освітніх галузей / Problems of the Development of Professional Competencies of Teachers in Mathematics, Natural Sciences, and Technological Educational Fields: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково практичної конференції. 27-28 лютого 2025 року, м. Дніпро / упорядники: В. Сиченко, В. Кірман, В. Прокуда, Д. Довганенко – Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2025. С.266-267*

25. Мотуз Тетяна. Управлінський супровід розвитку вчительського професіоналізму в умовах глобалізації освіти. Управління в освіті: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, 29 квітня 2025 року) / за ред. Т. М. Горохівської, М. Ф. Криштановича, О. М. Ієвлева, Т.І. Рузяк; за заг. ред. М. Ф. Криштановича. Львів, 2025. С. 195-198.

26. Мотуз Т. В., Ватковська М. Г. Освіта 5.0 як гуманістично-технологічна парадигма розвитку освітнього простору. *Тенденції забезпечення якості освіти : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Дніпро, 11 серпня 2025 р.). Research Europe, 2025. 105 с.56-59*

27. Мотуз Т.В. Особливості професійного розвитку вчителя в сучасних умовах. *Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах : збірник науково-методичних праць*. Кривий Ріг : КДПУ. 2022. Вип. 8. С. 56-57.

28. Ватковська М.Г., Мотуз Т.В. Концептуальний підхід до моделювання педагогічного професіоналізму вчителів. *Відродження України: міжгалузевий теоретико-прикладний аналіз та потенціали розвитку: Міжнародний науково -практичний форум. 1 квітня 2025 року, м. Одеса. Львів – Торунь : Liha - Pres, 2025. Ч. 1. С. 217-219*

ДОДАТОК М
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ
ДОСЛІДЖЕННЯ

Праці, у яких опубліковано основні результати дослідження

Монографії

1. Мотуз Т.В. Педагогічний професіоналізм : українська динаміка змін у світлі глобальних освітніх тенденцій: монографія. Дніпро: КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2025. 486 с. DOI: <https://doi.org/10.54891/978-617-8656-02-7>

Наукові публікації у періодичних виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection і SCOPUS

2. Iryna Karpan, Nataliia Chernikova, Tetiana Motuz, Boris Bratanich, Tetiana Lysokolenko. Conceptual Principles of Education for Sustainable Development. *European Journal of Sustainable Development* (2020), 9, 2, 99-114.

DOI: <https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n2p99>

URL: <https://ecsdev.org/ojs/index.php/ejsd/article/view/1013/1003>

3. Shvets, T., Kuzmenko, D., Motuz, T., Moiseienko, I., & Pasichnyk, L. (2024). The role of mentoring in the professional development of teachers. *Multidisciplinary Science Journal*, 6, 2024ss0201.

DOI: <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0201>

URL: <https://malque.pub/ojs/index.php/msj/article/view/1854>

4. Motuz, T., Dynovych, A., Babelchuk, O., Bykasova, S., & Gulevets, D. (2024). Examination of methods for assessing educational quality, the role of standardisation, and mechanisms for enhancing educational programme efficiency. *Multidisciplinary Reviews*, 7, 2024spe011.

DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe011>

URL: <https://malque.pub/ojs/index.php/mr/article/view/3849>

5. Zhukova, I., Motuz, T., Vatkovska, M., Kholod, M., & Kurtakova, H. (2024). Legal frameworks and state policy in education: A theoretical analysis. *Multidisciplinary Reviews*, 8, 2024spe072.

DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe072>

URL: <https://malque.pub/ojs/index.php/mr/article/view/7297>

Статті в наукових фахових виданнях України

6. Мотуз Т.В. Генеза інноваційної діяльності закладів освіти Дніпропетровщини (кінець XX – початок XXI століть). *Інноваційна педагогіка*. № 21, 2020. С. 53–59.

DOI: <https://doi.org/10.32843/26636085/2019.21.1-11>

URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_1/13.pdf

7. Мотуз Т.В. Розвиток професійних компетентностей вчителя в умовах реформування системи загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 12(41) 2020 Серія «Педагогічні науки». С. 166–179.

DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-166-179](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-166-179)

URL:

http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/12_41_2020/Bulletin_12_41_Pedagogika_Motuz.pdf

8. Мотуз Т.В. Реалізація права на академічну свободу вчителя у системі освіти України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. № 2 (63), 2020, С. 65–71

DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.2.9>

URL: <http://npo.kubg.edu.ua/article/view/206983>

9. Мотуз Т.В. Цінності професійної діяльності вчителя початкових класів нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. № 70, Т. 3., С. 85–88

DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.15>

URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_3/17.pdf

10. Баранець Я.Ю., Мотуз Т.В. Сучасний стан підготовки фахівців до навчання в інклюзивному просторі. *Інноваційна педагогіка*. № 38, 2021. С. 66–69.

DOI: <https://doi.org/10.32843/26636085/2021/38.13>

URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/38/15.pdf>

11. Мотуз Тетяна, Швидун Віктор. Інноваційні процеси в системі освіти України: проблеми та перспективи. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 13 (45). С. 58–63

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/45.8>

URL: <http://pedagogy.dspu.in.ua/index.php/pedagogy/article/view/341/319>

12. Баранець Я., Мотуз Т. Інноваційні підходи щодо професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 59. Том 1. С. 195–202.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-1-30>

URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/59_2023/part_1/30.pdf

13. Мотуз Т.В., Сасенко О.В., Слободенюк О.О. Проблема оцінювання навчальних досягнень учнів у вітчизняній педагогічній думці кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 86. С. 17–21.

DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.2>

URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/86/2.pdf>

14. Мотуз Т.В., Слободенюк О.О., Ватковська М.Г. Готовність асистентів вчителів до роботи в умовах інклюзії: аналіз факторів підвищення ефективності. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»): журнал.* 2024. № 2(30) 2024. С. 1262–1273

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-2\(30\)-1262-1273](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-2(30)-1262-1273)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/наука/article/view/9089>

15. Мотуз Т.В. Дослідження особливостей та структури цифрової компетентності як складника професіоналізму сучасного вчителя. *Перспективи та інновації науки (Серія Педагогіка, Серія «Психологія», Серія «Медицина»)* № 1(35) 2024. С. 286–294

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-1\(35\)-286-294](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-1(35)-286-294)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/8612/8659>

16. Мотуз Т.В. Дослідження практики реалізації наставництва у контексті професійного розвитку вчителів. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»): журнал.* 2024. № 2(20) 2024. С. 993–1007

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-993-1007](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-993-1007)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/9628/9681>

17. Мотуз Т., Лук'янченко С., Пісковенко А. Педагогічне партнерство як стратегічний складник формування професіоналізму в освіті. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Філософія. Педагогіка».* № 1 (6) 2024. С. 78–85

DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2024-1-9>

URL: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp/article/view/155/145>

18. Мотуз Т.В. Освітній вимір промислових революцій. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): журнал. 2024. № 8(42) 2024. С. 438–451.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-438-451](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-438-451)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/14172/14242>

19. Дороніна Т.О., Мотуз Т.В. Історико-педагогічне дослідження крізь призму моделювання: теоретичні підходи та практичне застосування. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): журнал. 2025. № 4(50) 2025. С. 352–364

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-352-364](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-352-364)

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/22700/22672>

20. Дороніна Т.О., Мотуз Т.В. Методологічне окреслення підходів до вивчення розвитку педагогічного професіоналізму. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Філософія. Педагогіка».* № 1 (8) 2025. С. 94–104

DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2025-1-11>

URL: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp/article/view/224/210>

Статті в зарубіжних виданнях

21. Tetiana Motuz, Tetiana Lysokolenko. TEACHING SCHOOLCHILDREN TO BE TOLERANT: THE EXPERIENCE IN UKRAINE. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*, Częstochowa, 2022, 51 (2022) nr 2, P. 272–283

DOI: <https://doi.org/10.23856/5132>

URL: <http://pnap.ap.edu.pl/index.php/pnap/article/view/898>

Посібники

22. Організація і управління професійним розвитком педагога: навчально-методичний посібник для викладачів закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти / укладач Т.В. Мотуз. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2025. 82 с. URL: <https://surli.cc/tdppas>.

Опубліковані праці апробаційного характеру

23. Мотуз Т. Використання потенціалу інтернет-ресурсів для створення позитивного іміджу закладу освіти. *Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту»*. Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С. 209–213.

24. Мотуз Т. В. Академічна свобода як ключове право вчителя нової української школи. *Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції*. 29 квітня 2020 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНО» ДОР». / Наук. ред. О.Є. Висоцька. Дніпро: СПД «Охотнік», 2020. С. 218–219.

25. Мотуз Т. В. Аксіологічний складник професійної діяльності вчителя. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 1–2 травня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. II. С. 14–17.

26. Мотуз Т. В. Професійний розвиток вчителя початкових класів в умовах освітньої євроінтеграції. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття: матеріали міжнародної наукової конференції (Т. 2)*, 7 серпня, 2020 рік. Черкаси, Україна: МЦНД. С.70–73.

27. Мотуз Т. В. Інформаційно-комунікаційні технології у практиці роботи сучасного вчителя початкових класів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, 25-26 вересня 2020, м. Люблін, Республіка Польща. С. 221–225.

28. Мотуз Т. В. Психолого-педагогічні основи організації дистанційного навчання. С.251-253. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. 30 вересня 2020. Переяслав, 2020. Вип. 63. С. 251–253.

29. Мотуз Т. В., Косовська А. Д., Беклемешева К. М. Дистанційне навчання у контексті інформаційно-цифрової професійної компетентності вчителя. *Modalități conceptuale de dezvoltare a științei moderne: colectie de lucrări științifice «ΛΟΓΟΣ» cu material conferinței științifice si practice internationale* (Vol. 3), 20 noiembrie 2020. București, România: Platforma europeană a științei. P. 26–29.

30. Мотуз Т., Пісковенко Л., Голуб-Петрів Т. Проблема дистанційного навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Innovative trends of science and practice, tasks and ways to solve them. Proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference Athens, Greece, April 26–29, 2022.* P. 508–510.

31. Мотуз Т., Дудник В., Кіреєва О., Цебро Ю. Ціннісна основа професіоналізму сучасного педагога. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації*: матеріали III Міжнародної наукової конференції, м. Хмельницький, 13 травня, 2022 р. / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2022. С. 481–482.

32. Мотуз Т., Ватковська М., Пісковенко А. Рефлексія діяльності педагога як фактор професійного розвитку. *Advancing in research, practice and education. Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference.* Florence, Italy. 2022. Pp. 448–449.

33. Мотуз Т. В., Юрченко Н. Є., Григоренко Г. О. Інклюзивне освітнє середовище як ресурс для виховання толерантності. *Features of the development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference* (Vol. 2), July 15, 2022. Berlin, Germany: European Scientific Platform. Pp. 39–40.

34. Мотуз Т., Снітько А. Створення мотивуючого освітнього середовища в умовах онлайн освіти. *Управління в освіті: Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції (Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, 27 квітня 2023 року) / за ред. Т. М. Горохівської, М. Ф. Криштановича, Ю. М. Козловського, О. М. Ієвлєва, О. Якимець; за заг. ред. М. Ф. Криштановича.* Львів, 2023. С. 81–84.

35. Мотуз Т. В. Тренди професійного розвитку сучасного педагога. *Професіоналізм сучасного вчителя в парадигмі Нової української школи: досвід впровадження Державного стандарту базової середньої освіти в 5-х класах: матеріали обласної науково-практичної конференції.* 06 червня 2023 року, КЗВО “ДАНО” ДОР, С. 34–35.

36. Мотуз Т. В. Огляд стратегій управління професійним розвитком вчителя. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства: збірник тез доповідей учасників другої Всеукраїнської науково-практичної*

конференції (25 жовтня 2023 року, м. Дніпро). Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2023. С.17–19.

37. Мотуз Т. В. Роль професіоналізму вчителя у формуванні життєцінностей учнів. Актуальні проблеми формування життєціннісного середовища сучасного закладу освіти: теорія, історія, практика. (29 листопада 2023 року, м. Дніпро). Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2023. С.69-72.

38. Мотуз Т. В., Булгакова І. Л. Педагогічні умови використання дистанційних технологій у класах з інклюзивним навчанням. *Modern problems of science, education and society. Proceedings of the 11th International scientific and practical conference.* SPC “Sci-conf.com.ua”. Kyiv, Ukraine. 2024. Pp. 757–762. URL: <https://sci-conf.com.ua/xi-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modernproblems-of-science-education-and-society-8-10-01-2024-kiyiv-ukrayina-arhiv/>.

39. Мотуз Т. В., Уманець А. В. Організація професійного розвитку вчителів у процесі педагогічного наставництва. *The 2nd International scientific and practical conference «Innovations in education: prospects and challenges of today» (January 16 - 19, 2024)* Sofia, Bulgaria. International Science Group. 2024. P. 225–229.

40. Мотуз Т. Неперервна освіта вчителів у вимірі освітніх реформ. Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства: збірник тез доповідей учасників третьої Всеукраїнської науково-практичної конференції (30 жовтня 2024 року, м. Дніпро). Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2024. С.106–109.

41. Мотуз Т. Супервізія в освіті як механізм підвищення якості освітньої діяльності. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Науково-теоретичні засади та практичні аспекти осучаснення освітньої діяльності: міждисциплінарний підхід»,* (11 листопада 2024 року, м. Запоріжжя). Електронний збірник наукових праць ЗОІППО, 2024. № 3(58), URL: <https://surl.li/hptkft>

42. Мотуз Т. В. Наукова освіта: досвід впровадження в межах освітньо-професійної програми «Загальна педагогіка». *Інноваційні практики наукової освіти : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 11–16 грудня 2024 року).* Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 610–613.

43. Мотуз Т. В. Адаптивний професіоналізм вчителя: стратегії для динамічного освітнього середовища. *The 1st International scientific and practical conference “Technologies for improving old methods, theories and hypotheses”* (January 07 – 10, 2025) Sofia, Bulgaria. International Science Group. 2025. P. 303–306.

44. Мотуз Т. В. Міжнародні стандарти професійного розвитку педагогів: можливості для освітянської спільноти України. Особистість та освіта в умовах сучасних соціокультурних викликів: ціннісно-світоглядні та науково-

методичні аспекти: збірник матеріалів II всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 28 лютого 2025 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНО» ДОР» / Наук. ред. О. Є. Висоцька. Техн. ред. Н. В. Дев'ятко. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2025. С. 346–347.

45. Мотуз Т. В. Формування професіонала нової генерації в умовах реалізації ОПП «Загальна педагогіка». Освітній процес сьогодення: досягнення, виклики, перспективи : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 25 квітня 2025 року) / Редколегія: О. М. Петровський, І. М. Вітенко, О. І. Когут, О. Я. Колодійчук, Г. Р. Корицька, О. Р. Олексюк, Ю. М. Починок, В. Я. Гайда, І. І. Подлесна. Тернопіль, 2025. С.39–40.

46. Мотуз Тетяна. Супервізія у професійному розвитку педагогів: світові практики та можливості для України. *Проблеми розвитку професійних компетентностей вчителів математичної, природничої та технологічної освітніх галузей / Problems of the Development of Professional Competencies of Teachers in Mathematics, Natural Sciences, and Technological Educational Fields*: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково практичної конференції. 27-28 лютого 2025 року, м. Дніпро / упорядники: В. Сиченко, В. Кірман, В. Прокуда, Д. Довганенко – Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2025. С. 266–267.

47. Мотуз Тетяна. Управлінський супровід розвитку вчительського професіоналізму в умовах глобалізації освіти. Управління в освіті: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, 29 квітня 2025 року) / за ред. Т. М. Горохівської, М. Ф. Криштановича, О. М. Ієвлева, Т.І. Рузяк; за заг. ред. М. Ф. Криштановича. Львів, 2025. С. 195–198.

48. Мотуз Т. В., Ватковська М. Г. Освіта 5.0 як гуманістично-технологічна парадигма розвитку освітнього простору. *Тенденції забезпечення якості освіти : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Дніпро, 11 серпня 2025 р.). Research Europe*, 2025. С. 56–59.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

49. Мотуз Т. В. Особливості професійного розвитку вчителя в сучасних умовах. *Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах : збірник науково-методичних праць*. Кривий Ріг : КДПУ. 2022. Вип. 8. С. 56–57.

50. Ватковська М. Г., Мотуз Т. В. Концептуальний підхід до моделювання педагогічного професіоналізму вчителів. Відновлення України: міжгалузевий теоретико-прикладний аналіз та потенціали розвитку: Міжнародний науково -практичний форум. 11 квітня 2025 року, м.Одеса. Львів – Торунь : Liha - Pres, 2025. Ч. 1. С. 217–219.

ДОДАТОК Н

Довідки про впровадження результатів дослідження



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЧЕРКАСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

вул. Бидгоцька, 38/1, м. Черкаси, 18003, тел./факс 64-21-78
web: <http://oipropp.ed-sp.net>, e-mail: oiropp@ukr.net, код ЄДРПОУ 02139133

Від 08.09.2024 № 126/01-18

Довідка

про впровадження матеріалів і висновків дисертаційної роботи
Мотуз Т.В. «Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму
вчителів в Україні (перша чверть ХХІ століття)», поданої на здобуття
наукового ступеня доктора наук за спеціальністю:
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

У комунальному навчальному закладі «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради» результати дисертаційного дослідження Мотуз Т.В. впроваджено у систему підвищення кваліфікації керівників і педагогічних працівників.

Положення авторської концепції розвитку педагогічного професіоналізму, сформульованої на основі аналізу трансформації професійних функцій учителя в умовах різних етапів індустріального розвитку та глобальних змін освітнього середовища, інтегровано у зміст навчальних модулів, спрямованих на формування стратегічного мислення педагогів, їх готовності до виконання інноваційних ролей та усвідомлення місії вчителя як лідера освітніх змін.

У програмах курсів підвищення кваліфікації, проведених викладачами кафедри педагогіки та освітнього менеджменту інституту, використано результати порівняльно-аналітичного узагальнення світових моделей розвитку педагогічного професіоналізму: слухачі отримали можливість ознайомитися як із досвідом високоефективних освітніх систем, так і з практиками країн, що перебувають на етапі глибоких реформ. Це дозволило виокремити спектр професійних ролей учителя — від інструктора до фасилітатора та агента інновацій — і співвіднести їх із сучасними українськими реаліями.

Особливу зацікавленість слухачів курсів підвищення кваліфікації викликали навчальні теми, присвячені характеристиці тенденцій розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні від початку державної незалежності до перших десятиліть ХХІ століття, у яких акцент зроблено на

впливі законодавчих ініціатив і нормативно-правового регулювання, а також на концептуальних підходах вітчизняної педагогічної науки до проблеми професійного зростання вчителя.

Значна увага приділялась розгляду здійсненого авторкою дисертації аналізу сучасного стану педагогічного професіоналізму з урахуванням переходу до концепції Освіти 5.0. Використання результатів експериментальної роботи, поданої у дисертації, дозволило конкретизувати виклики, що постали перед освітньою сферою (цифрова нерівність, педагогічна інерція, професійне вигорання), та окреслити напрями їх подолання через розвиток цифрових компетентностей, наставництво, професійні спільноти й системи психологічної підтримки.

Розроблені в дисертації Мотуз Т.В. рекомендації з оптимізації процесу професійного зростання вчителів стали основою для формування практико орієнтованих занять, під час яких слухачі засвоювали шляхи інтеграції міжнародних стандартів компетентностей у національну систему освіти, навчались проєктувати персоналізовані траєкторії розвитку та планувати участь у міжнародних освітніх ініціативах.

Таким чином, впровадження результатів дисертаційного дослідження Мотуз Т.В. «Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні (перша чверть XXI століття)» забезпечило науково-методичне збагачення освітніх програм курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, сприяло формуванню цілісного бачення педагогічного професіоналізму вчителів і створило підґрунтя для підготовки педагогів нового покоління, здатних діяти як провідники освітніх трансформацій у глобалізованому світі.



В.о. ректора

Наталія ЧЕПУРНА



КИЇВСЬКА ОБЛАСНА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
«КИЇВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ»
(КНЗ КОР «КОПОПК»)

вул. Ярослава Мудрого, 37, м. Біла Церква, Київська область, 09107, тел: 0(4563) 5-12-40,
тел./факс 5-04-24

E-mail: Kyiv_academy@ukr.net, Web: <https://www.kristiti.com.ua/>

Код ЄДРПОУ 02139618

від 08.09.2025 № 12
На № _____ від _____ 20__

Довідка

**про впровадження матеріалів і висновків дисертаційної роботи
Мотуз Т.В. «Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму
вчителів в Україні (перша чверть ХХІ століття)», поданої на здобуття
наукового ступеня доктора наук за спеціальністю:
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

У Комунальному закладі Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» результати дисертаційного дослідження Мотуз Т.В. впроваджено у зміст програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників і керівних кадрів освіти. Наукові положення та висновки дослідження стали підґрунтям для оновлення тем і модулів, що стосуються розвитку професійної ідентичності вчителя, становлення його як суб'єкта педагогічної діяльності, формування здатності до рефлексії, критичного аналізу та переосмислення власного досвіду в умовах змін освітніх парадигм.

Матеріали дисертації інтегровано у навчально-методичний супровід освітніх програм, що дало змогу підсилити акцент на концепції безперервного професійного розвитку (CPD), ідеях культурно-історичного та соціально-когнітивного підходів, а також на концепції рефлексивної практики, які формують сучасне бачення педагогічного професіоналізму як багатовимірного та динамічного феномена. У лекційних та практичних заняттях слухачі отримують можливість ознайомитися з міжнародними моделями професійного зростання, зокрема практиками наставництва, професійних спільнот, а також методами підтримки педагогічної автономії й розвитку цифрових компетентностей.

Особливе значення має впровадження авторської методики діагностики професійних ролей учителя, що дозволила персоналізувати підвищення кваліфікації, виявити індивідуальні освітні потреби педагогів і визначити їхню готовність до виконання нових функцій – фасилітатора, наставника, агента змін. Це забезпечило практичну спрямованість навчального процесу, його наближення до актуальних викликів концепції Освіти 5.0 та формування у педагогів цілісного розуміння власної професійної місії.

Таким чином, впровадження матеріалів і висновків дисертації сприяло науковому збагаченню освітніх програм, їхній актуалізації у світлі глобалізаційних змін, а також формуванню сучасного бачення педагогічного професіоналізму як інтегральної якості, що поєднує компетентність, педагогічну культуру та готовність учителя виступати лідером освітніх інновацій.

**Ректор інституту,
кандидат педагогічних наук,
Заслужений працівник освіти України**



Віра Рогова

Особистий підпис Ректора Інституту
Заслужений працівник освіти України



Віра Рогова



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu@chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

2908/2015 № *16* _____

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів і висновків дисертаційної роботи
Мотуз Тетяни Володимирівни «Теорія і практика розвитку
педагогічного професіоналізму вчителів в Україні
(перша чверть XXI століття)»,
 поданої на здобуття наукового ступеня доктора наук за спеціальністю:
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

У Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка результати дисертаційного дослідження Мотуз Т.В. впроваджено в освітній процес підготовки здобувачів другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового, доктор філософії) рівнів вищої освіти. Матеріали дослідження використовуються під час викладання обов'язкових і вибіркових освітніх компонентів, у створенні навчально-методичних матеріалів, організації лекційних курсів і практичних занять, а також у процесі керівництва кваліфікаційними магістерськими роботами та підготовки аспірантів.

У робочі програми освітніх компонентів інтегровано положення авторської концепції розвитку педагогічного професіоналізму, сформульованої на основі аналізу соціокультурних і політичних змін кінця XX – початку XXI століття, трансформації професійних функцій учителя та узагальнення міжнародного досвіду. Здобувачі вищої освіти мають можливість ознайомлюватися з провідними теоретико-методологічними підходами до осмислення феномена педагогічного професіоналізму, його багатовимірності й динаміки, з типовими моделями професійного розвитку вчителя у світовому контексті, а також із сучасними викликами, що постають перед українським учительством у процесі переходу до концепції Освіти 5.0.

Використання авторського інструментарію – опитувальника «Еволюційний профіль професійної ролі вчителя» – стало основою для формування практичних завдань у межах курсів із педагогіки та професійного розвитку. Це дозволяє здобувачам освіти не лише ознайомитися з теоретичними положеннями, а й здійснити самооцінювання власних

професійних ролей, окреслити ступінь готовності до інноваційних змін та визначити напрями індивідуального професійного зростання. Таке впровадження сприяє формуванню практико-зорієнтованих компетентностей, розвитку навичок рефлексії та проектуванню персоналізованих траєкторій професійного зростання, що повністю узгоджується з ідеалами Освіти 5.0 та сучасними міжнародними тенденціями.

Використання матеріалів дисертації сприяло оновленню змісту освітніх програм, підвищенню рівня науково-методичного забезпечення, формуванню у здобувачів здатності мислити стратегічно, діяти інноваційно та усвідомлювати власну професійну місію у глобалізованому світі.

Результати впровадження обговорювалися на засіданні кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка протокол № 1 від 29.08.2025 р.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Проректор з наукової роботи
кандидат педагогічних наук, професор



Наталія НОСОВЕЦЬ

Завідувач кафедри педагогіки і методики
викладання історії та суспільних дисциплін,
доктор педагогічних наук, професор

Тамара ЯНЧЕНКО



**ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЗАПОРІЗЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

вул. Незалежної України, 57-А, м. Запоріжжя, 69035, тел/факс 061 7171772
osvita@zoiippo.net.ua, код ЄДРПОУ 02136146

Довідка

**про впровадження матеріалів і висновків дисертаційної роботи Мотуз Т.В.
«Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в
Україні (перша чверть ХХІ століття)», поданої на здобуття наукового ступеня
доктора наук за спеціальністю:**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки;

Матеріали наукового дослідження Мотуз Т.В. «Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні (перша чверть ХХІ століття)» знайшли практичне застосування у змісті освітнього процесу у комунальному закладі «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради. Положення дисертаційної роботи інтегровано до освітніх програм курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також у зміст науково-методичних матеріалів, що використовуються для підготовки керівних та педагогічних кадрів закладів загальної середньої освіти.

Зокрема, під час реалізації програм професійного розвитку було використано: авторську концепцію розвитку педагогічного професіоналізму, побудовану на узагальненні сучасних теоретико-методологічних підходів та аналізі трансформацій трудових функцій учителя на межі ХХ–ХХІ століть; положення про багатовимірність і динамічність розвитку педагогічного професіоналізму та його контекстну зумовленість у соціокультурному, політичному й економічному просторі; результати порівняльно-аналітичного вивчення світових моделей розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, що дало змогу у змісті занять демонструвати слухачам міжнародні тенденції та їх адаптацію до українських реалій; узагальнені характеристики еволюції професійної ролі вчителя в Україні –

від пострадянської моделі до національно зорієнтованої та європейсько спрямованої концепції професійного становлення.

Впровадження результатів дисертації дало можливість оновити зміст курсів підвищення кваліфікації педагогів і забезпечити їх науково-методичний супровід, розширити уявлення педагогів про перспективні напрями власного професійного розвитку в умовах глобалізації та євроінтеграції, сформувати у слухачів системне бачення педагогічного професіоналізму як інтегрального феномена, що поєднує професійну компетентність, педагогічну культуру, здатність до інноваційної діяльності та готовність до дії в умовах викликів сучасності.

Отже, використання матеріалів і висновків дисертаційного дослідження Мотуз Т.В. сприяло підвищенню ефективності освітнього процесу у сфері післядипломної педагогічної освіти, зміцненню методологічної основи професійного розвитку педагогічних кадрів та орієнтації їхньої підготовки на сучасні й перспективні тенденції розвитку освіти в Україні та світі.

Довідка видана за місцем вимоги.

Проректор з навчально-методичної роботи, канд. пед.наук, доцент



Людмила ЧЕРНІКОВА



**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Громницького, 1, м. Тернопіль, 46027, тел./факс (0352) 43-57-83,
E-mail: admin@ippo.edu.te.ua, Web: <https://ippo.edu.te.ua> Код: 02139788

08.09.2025 № 01-02/ 647

Довідка

про впровадження матеріалів і висновків дисертаційної роботи Мотуз Т.В.
«Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні
(перша чверть XXI століття)», поданої на здобуття наукового ступеня доктора
наук за спеціальністю:

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

У Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти результати дисертаційного дослідження Мотуз Т.В. впроваджено у програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників. На основі наукових положень і висновків дослідження оновлено зміст окремих модулів і тем, що стосуються розвитку педагогічного професіоналізму, формування професійної ідентичності вчителя, організації наставництва, впровадження цифрових інструментів та професійних спільнот. Матеріали дисертації використовуються під час лекційних і семінарських занять, у процесі розроблення навчально-методичних матеріалів, проведення науково-практичних конференцій, круглих столів і семінарів для педагогів. У змісті програм акцентовано сучасні міжнародні підходи до професійного розвитку вчителів, зокрема ідеї безперервного професійного розвитку (CPD), концепції рефлексивної практики та культурно-історичної теорії становлення професійних якостей.

Важливою складовою впровадження стала апробація авторської методики діагностики професійних ролей педагога, яка дозволила визначати готовність учителів до виконання нових функцій фасилітатора, наставника та агента змін. Результати діагностики застосовуються для персоналізації траєкторій професійного зростання слухачів та орієнтації їх на сучасні виклики концепції Освіти 5.0.

Завдяки впровадженню результатів дисертаційного дослідження підвищено науково-методичний рівень освітніх програм, розширено практичний інструментарій професійного розвитку педагогів і створено умови для формування цілісного бачення педагогічного професіоналізму як інтегральної якості, що поєднує професійну компетентність, педагогічну культуру та готовність учителя діяти як лідера освітніх змін.

Директор інституту



Олександр ПЕТРОВСЬКИЙ



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від

19.12.2025 № 11/11-618

На №

від

Довідка

про впровадження матеріалів і висновків дисертації
Мотуз Т.В. «Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму
вчителів в Україні (перша чверть ХХІ століття)», поданої на здобуття
наукового ступеня доктора наук за спеціальністю:
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Наукові результати дисертаційної роботи Мотуз Т.В., зокрема аналіз та узагальнення міжнародних і вітчизняних моделей розвитку педагогічного професіоналізму вчителів, стали джерелом для оновлення навчальних програм у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди. У процесі підготовки здобувачів освіти враховуються сучасні глобальні тенденції, висвітлені у дослідженні, що забезпечує поєднання історико-педагогічного аналізу з осмисленням ключових проблем сучасної освітньої сфери.

У зміст освітніх компонент «Загальна педагогіка» і «Розвиток світової і вітчизняної педагогічної думки» включено матеріали комплексного аналізу моделей розвитку педагогічного професіоналізму у трьох типологічних групах країн, здійсненого у дисертації. Це дало змогу здобувачам освіти ознайомитися з практиками високоефективних освітніх систем, держав, що модернізують освітню політику, а також країн, де професійність учителя розвивається в умовах активних соціально-економічних реформ. Особливу увагу звернено на механізми підтримки професійного зростання, роль університетсько-шкільних партнерств, діяльність професійних асоціацій і цифрових платформ навчання, які забезпечують безперервність розвитку педагога.

Викладання дисциплін педагогічного циклу супроводжується аналізом концепцій «Суспільство 1.0–5.0» та «Освіта 1.0–5.0», що дає можливість здобувачам зрозуміти логіку глобальних освітніх змін і співвіднести їх з українським контекстом. Розроблені в дисертації узагальнення використовуються під час лекцій і практичних занять для моделювання індивідуальних траєкторій професійного розвитку вчителя, а також у процесі написання магістерських і дисертаційних досліджень.

Матеріали дослідження активно застосовуються при підготовці майбутніх науковців і педагогів до критичного аналізу міжнародних стратегій, що довели свою ефективність у розбудові професійності вчителя. Здобувачі мають змогу опрацьовувати сучасні підходи до трансформації ролі педагога – від інструктора до фасилітатора, наставника, агента змін і лідера освітньої спільноти. Це сприяє формуванню у студентів здатності адаптувати міжнародний досвід до українських реалій, ініціювати інновації та забезпечувати стійкість освітньої системи.

У результаті впровадження матеріалів і висновків дисертації в університеті посилено орієнтацію освітніх програм на розвиток критичного та прогностичного мислення, уміння працювати з цифровими платформами, готовності до міжінституційної взаємодії та участі у професійних спільнотах. Такий підхід забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, які не лише засвоюють сучасні знання, а й здатні формувати нову культуру педагогічного професіоналізму в умовах глобалізаційних трансформацій.

Довідку обговорено і затверджено на засіданні кафедри освітології та інноваційної педагогіки протокол № 2 від 09.09.2025 р.

Ректор



Юрій БОЙЧУК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
 вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43006 тел./факс (0332) 24-22-35
 E-mail vipro@vipro.org.ua СДРПОУ 02139699

08.09.2025 № 442/23-13

на № _____ від _____

Довідка

про впровадження матеріалів і висновків дисертаційної роботи Мотуз Т.В.
 «Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні
 (перша чверть ХХІ століття)», поданої на здобуття наукового ступеня доктора наук за
 спеціальністю:

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Мотуз Т. В. впроваджено в освітній процес Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, зокрема у систему підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти та педагогічних працівників. Матеріали дисертації використано під час оновлення програм і робочих навчальних планів, підготовки лекційних, семінарських і практичних занять, розроблення навчально-методичних матеріалів і кейсів, організації та проведення циклу заходів професійного розвитку, зокрема науково-практичних конференцій, круглих столів, методичних майстерень і консультативних сесій для керівників та вчителів.

В освітній процес інтегровано сучасне теоретико-методологічне підґрунтя розвитку педагогічного професіоналізму, окреслене у дисертації як багатовимірний і динамічний феномен, що формується у перетині особистісного, соціального, інституційного та культурного вимірів. В освітні програми курсів підвищення кваліфікації включено теми, що висвітлюють внутрішню суперечливість розвитку професійної особистості, необхідність педагогічної автономії та гуманістичні орієнтири професійної діяльності. Це дозволило сформувати цілісне бачення професійності вчителя як інтегральної якості, що поєднує компетентності, педагогічну культуру, здатність до лідерства змін і відповідального прийняття рішень.

Результати дослідження стали підґрунтям для впровадження методики діагностики професійних ролей учителя, що дозволило персоналізувати траєкторії підвищення кваліфікації. Це сприяло посиленню готовності педагогів до виконання нових професійних функцій – фасилітатора, наставника, агента змін – та формуванню цілісного бачення професійної місії вчителя в умовах переходу до концепції Освіти 5.0.

Директор



Петро ОЛЕШКО

Ф-07 П-01



ЖИТОМИРСЬКА ОБЛАСНА РАДА
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЖИТОМИРСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ
ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
(КЗ «ЖИТОМИРСЬКИЙ ОІППО» ЖОР)

вул. Михайлівська, 15, м. Житомир, 10014
тел./факс: (0412)47-37-87, e-mail: oippoz@gmail.com, <https://zippo.net.ua>, код ЄДРПОУ 02139713
СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВІДПОВІДАЄ ДСТУ ISO 9001:2015
QUALITY MANAGEMENT SYSTEM ISO 9001:2015

12.09.2025 №01/711

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів і результатів дисертаційного дослідження
Мотуз Т.В. «Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму
вчителів в Україні (перша чверть ХХІ століття)», поданого на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю:
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки;

У комунальному закладі «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, зокрема в освітньому процесі кафедри методики викладання навчальних предметів, впроваджено матеріали та результати дисертаційного дослідження Т. Мотуз. Отримані наукові висновки використовуються у програмах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, у змісті лекційних і практичних занять, у розробці методичних матеріалів.

Матеріали дисертації та монографії Т. Мотуз стали важливим джерелом для формування сучасного бачення педагогічного професіоналізму як складного, багатовимірного феномена. Викладачами кафедри використано положення роботи, що поєднують історико-педагогічний аналіз із осмисленням актуальних глобальних освітніх викликів, унаслідок чого слухачі отримали цілісне уявлення про динаміку та тенденції розвитку вчительської професійності упродовж першої чверті ХХІ століття. Значну увагу приділено авторській періодизації етапів становлення професіоналізму вітчизняного вчительства, що дала можливість педагогам критично оцінювати трансформації освітньої політики та визначати місце власної професійної діяльності в ширшому суспільному контексті.

Важливою складовою впровадження стали порівняльні матеріали про моделі розвитку педагогічного професіоналізму в міжнародному вимірі, що дозволило слухачам ознайомитися з кращими світовими практиками і

зрозуміти можливості їхньої адаптації до українських умов. Це сприяло підвищенню здатності педагогів інтегрувати міжнародний досвід у власну практику, зберігаючи водночас національну ідентичність та ціннісні орієнтири.

Використання наукових положень Т. Мотуз сприяло формуванню у педагогів цілісного бачення професіоналізму як інтегрального утворення, що поєднує компетентність, майстерність, професійну ідентичність і готовність до інновацій.

Довідка про впровадження матеріалів і результатів дисертаційного дослідження Мотуз Т.В. «Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні (перша чверть ХХІ століття)» обговорена і схвалена на засіданні кафедри методики викладання навчальних предметів (протокол №7 від 03.09.2025)

В.о. директора



Ігор СМАГІН



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

КОД ЄДРПОУ 41682253

вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел/факс (056) 732-48-48
e-mail: kzvo@dano.dp.ua www.dano.dp.ua

№ 032025 № 609

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів і результатів дисертаційного дослідження
Мотуз Т.В. *«Теорія і практика розвитку педагогічного професіоналізму вчителів в Україні
(перша чверть ХХІ століття)»*, поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних
наук за спеціальністю:
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки;

У комунальному закладі вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради результати дисертаційного дослідження Мотуз Т.В. використано для комплексної модернізації освітнього процесу як у підготовці здобувачів вищої освіти, так і в організації післядипломної педагогічної освіти. Наукові положення дослідження інтегровано в освітні програми, навчально-методичні матеріали та практичну діяльність кафедр Академії, що дало змогу підвищити науковий рівень викладання й забезпечити актуальність змісту освіти в умовах трансформаційних змін у суспільстві.

Зокрема, на основі наукових результатів було розроблено та впроваджено обов'язковий освітній компонент для здобувачів спеціальності А1 Освітні науки – *«Організація і управління професійним розвитком педагогів»*. У цьому компоненті відображено ключові ідеї дослідження щодо багатовимірності та динамічності педагогічного професіоналізму, сучасних моделей його становлення у світовому та національному вимірі, а також актуальних тенденцій трансформації професійних функцій учителя в умовах глобалізації та цифровізації.

Результати дослідження стали методологічною основою для розроблення й реалізації програм курсів підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів. Серед них особливе місце займають програми: *«Лідерство та стратегічне управління професійним розвитком педагогів в умовах освітніх трансформацій»* та *«Інноваційні підходи до управління безперервним професійним розвитком педагогів»*. У змісті цих програм акцентовано увагу на розвитку здатності педагогів до стратегічного мислення, управління професійними змінами, формування інноваційного стилю діяльності та лідерського потенціалу. Таке наповнення стало можливим завдяки використанню аналітичних матеріалів дисертації, що розкривають еволюцію професійної ролі вчителя, його функції як фасилітатора змін і носія гуманістичних та соціальних цінностей.

Практичне впровадження матеріалів дослідження забезпечило модернізацію освітнього середовища Академії. Поєднання історико-педагогічного аналізу з орієнтацією на сучасні виклики дозволило створити навчальні програми, які відповідають міжнародним тенденціям та водночас враховують українські освітні реалії. Це сприяло підвищенню якості професійної підготовки здобувачів та ефективності курсів підвищення кваліфікації, формуванню системного бачення педагогічного професіоналізму як інтегрального феномена, що поєднує професійну компетентність, педагогічну культуру, здатність до інноваційної діяльності та готовність до лідерства в умовах освітніх трансформацій.

Ректор

Віктор СИЧЕНКО