

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Юридичний факультет

Кафедра Історії та археології

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

до кваліфікаційної випускної роботи

освітній ступінь магістр

спеціальності

014.03 – Середня освіта (Історія)

на тему: **ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП КАР’ЄРИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ
ПРОБЛЕМИ ТА ЇХ ПОДОЛАННЯ**

Виконав: студент групи СОІ-22ДМ

Новак А. М.

.....
(підпис)

Керівник: Сергієнко С. Ю.

.....
(підпис)

Завідувач кафедри: Сапицька О.М.

.....
(підпис)

Рецензент: Рашидова С. С.

.....
(підпис)

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет _____ Юридичний _____
 Кафедра _____ Історії та археології _____
 Освітній ступінь _____ магістр _____
 (бакалавр, магістр)
 Спеціальність _____ 014.03 «Середня освіта (Історія)»
 (шифр і назва)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____» _____ 20__ року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ ВИПУСКНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ

Новака Артема Миколайовича

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи: Початковий етап кар'єри вчителя історії проблеми та їх подолання.

Керівник роботи Сергієнко С. Ю. к.і.н., доцент

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджений наказом університету від "30" жовтня 2023 року № 48/14.06

2. Строк подання студентом роботи _____ 12 листопада 2023 р. _____

3. Вихідні дані до роботи. Мета роботи магістранта – дослідити проблематику початкових етапів кар'єри вчителя історії і на основі аналізу дати практичні рекомендації щодо подолання проблем.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити). Вступ. Розділ 1. Джерельна база дослідження та стан наукової розробки проблеми. Розділ 2. Теоретичний аналіз процесу формування кар'єри вчителя. Розділ 3. Проблеми вчителів історії при побудові кар'єри. Розділ 4. Перспективи сучасних підходів в методології і методиці викладання історії та міжнародний досвід підтримки вчителів-початківців. Висновки. Список використаних джерел та літератури.

5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Сергієнко С. Ю. к.і.н., доцент		
2	Сергієнко С. Ю. к.і.н., доцент		
3	Сергієнко С. Ю. к.і.н., доцент		
4	Сергієнко С. Ю. к.і.н., доцент		

6. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної випускної роботи	Строк виконання етапів	Примітка
1	Аналіз джерел та літератури за темою	31.10.2023 - 05.11.2023	
2	Робота над вступом	06.11.2023	
3	Робота над першим та другим розділами	07.11.2023 - 15.11.2023	
4	Робота над третім та четвертим розділами	16.11.2023 - 20.11.2023	
5	Робота над висновками	21.11.2023 - 24.11.2023	
6	Оформлення списку використаної літератури	25.11.2023 - 26.11.2023	
7	Технічне оформлення роботи	27.11.2023 - 30.11.2023	
8	Здача роботи на кафедру для перевірки науковим керівником	01.12.2023	
9	Завантаження роботи для перевірки на плагіат	04.12.2023	
10	Захист кваліфікаційної випускної роботи магістра	14.12.2023	

Студент _____
(підпис)

Новак А. М.
(ініціали і прізвище)

Керівник роботи _____
(підпис)

Сергієнко С. Ю.
(ініціали і прізвище)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ТА СТАН НАУКОВОЇ РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ.....	9
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КАР'ЄРИ ВЧИТЕЛЯ.....	17
2.1. Основи формування професійної компетентності вчителя.....	17
2.2. Особливості професійного зростання вчителя.....	28
2.3. Концепція педагогічної компетентності.....	36
2.4. Професійна адаптація вчителів-початківців.....	44
РОЗДІЛ 3. ПРОБЛЕМИ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ПРИ ПОБУДОВІ КАР'ЄРИ.....	51
3.1. Професійне вигорання як основна проблема вчителів при формуванні кар'єри.....	51
3.2. Проблеми дилемності при викладанні історії.....	65
РОЗДІЛ 4. ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ В МЕТОДОЛОГІЇ І МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ.....	75
4.1. Новітні підходи в методології та методиці викладання історії.....	75
4.2. Закордонний досвід підтримки та наставництва на різних етапах професійного розвитку вчителя-початківця (на прикладі Великобританії та США).....	86
ВИСНОВКИ.....	98
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	103

ВСТУП

Актуальність теми. Вчителі грають важливу роль в суспільстві. Через свою діяльність вони здійснюють державну політику виховання, формують систему цінностей у представників наступного покоління (як матеріальних, так і моральних, і духовних). У контексті євроінтеграційних зусиль України, економічної та політичної глобалізації та стрімкого розвитку науки і техніки, соціокультурна роль вчителя стає ще важливішою, оскільки вони готують нове покоління до виконання соціальних обов'язків та сприяють формуванню культури молоді.

Проте, останнім часом в Україні ресурсне забезпечення системи освіти значно змінилося. У педагогічній професії в нашій державі нині загалом не надто привабливі умови. Це пов'язано із низькою оплатою праці, яка змушує вчителів шукати додаткові джерела доходу, а також із непрестижністю цієї професії, професійними і іншими ризиками, поганими умовами проживання і низьким рівнем соціальних гарантій. Безробіття також є проблемою, оскільки зменшення чисельності школярів внаслідок демографічної кризи призводить до неповного навантаження вчителів. У цьому контексті педагоги мають обмежені можливості для самореалізації та професійного зростання.

Початковий етап кар'єри вчителя є важливим періодом в професійному становленні педагога та вперше відкриває перед ним численні виклики та можливості. Сучасна освітня парадигма, яка підкреслює індивідуалізацію навчання, розвиток критичного мислення та виховання громадянської свідомості, робить важливою підготовку вчителів історії, які зможуть відповісти цим вимогам.

Новий педагогічний контекст вимагає від молодих вчителів історії адаптації сучасних підходів до навчання, використання інноваційних методик та збагачення свого професійного досвіду. Проте, на початковому етапі роботи вчителі історії стикаються з численними викликами та проблемами, які потребують глибокого аналізу та пошуку шляхів їх подолання. Молодий

вчитель може мати обмежений досвід у розробці уроків, викладанні різних аспектів історії, а також у взаємодії зі школярами з різними потребами та здібностями. Ця проблема стає особливо актуальною в умовах інклюзивної освіти, де у класах можуть навчатися діти із спеціальними потребами та різними рівнями підготовки. У даному дослідженні ми прагнемо розглянути ці проблеми та надати практичні рекомендації щодо подолання труднощів, з якими зіштовхуються молоді вчителі історії на своєму початковому професійному етапі.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Магістерська робота виконана відповідно до плану науково-дослідних робіт кафедри історії та археології юридичного факультету Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Мета і завдання дослідження. Метою даного дослідження є аналіз та визначення основних проблем, з якими стикаються молоді вчителі історії на початковому етапі своєї професійної кар'єри.

На основі визначеної мети було поставлено ряд завдань:

- розкрити основи формування професійної компетентності вчителя;
- виявити особливості професійного зростання вчителя;
- розглянути концепцію педагогічної компетентності;
- проаналізувати професійну адаптацію вчителів-початківців;
- виокремити проблеми вчителів історії при побудові кар'єри;
- дослідити перспективи сучасних підходів в методології і методиці викладання історії на основі досвіду інших країн з підтримки вчителів-початківців.

Об'єкт дослідження – початковий етап кар'єри вчителя історії.

Предмет дослідження – проблеми та шляхи їх подолання на початковому етапі кар'єри вчителя історії.

Територіальні межі дослідження охоплюють всю територію України. Крім того, є потреба проаналізувати закордонний досвід підтримки та

наставництва на різних етапах професійного розвитку вчителя-початківця. Відповідно було обрано Великобританію та США.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період з початку 2000-х років і до сьогодення.

Методологія та методи дослідження. У даному дослідженні застосовується якісний підхід, що використовується для вивчення проблем та їх подолання на початковому етапі кар'єри вчителя історії. Він включає в себе аналіз педагогічної літератури, наукових досліджень і публікацій в галузі педагогіки та професійної адаптації, що дозволяє врахувати попередні досягнення в даній сфері.

У дослідженні застосовувались такі методи наукового пізнання:

- історичний – для розкриття особливостей формування думки науковців щодо проблеми дослідження;
- аналіз та узагальнення літературних джерел – для ознайомлення та аналізу наявних поглядів науковців по темі початкового етапи кар'єри вчителя та узагальнити їх в рамках дослідження;
- індукції – для проведення аналізу загальних тенденцій та проблем, з якими стикаються вчителі на початку кар'єри.
- дедукції – для визначення теоретичних моделей адаптації молодих вчителів.

Наукова новизна одержаних результатів відзначається наступними положеннями:

1. Виявлено ключові аспекти адаптації молодого вчителя історії на початковому етапі кар'єри;
2. Ідентифіковано проблеми та чинники, що впливають на процес адаптації вчителів-початківців.
3. Розроблено рекомендації подолання виявлених проблем на початковому етапі кар'єри вчителів історії.

Практичне значення одержаних результатів. Дослідження надає конкретні рекомендації для покращення адаптації вчителів на початковому

етапі кар'єри, включаючи стратегії саморозвитку, ефективний управлінський підхід та методи взаємодії з учнями. Рекомендації дослідження можуть бути використані при розробці навчальних програм та курсів для майбутніх вчителів історії з метою підготовки їх до викликів на початковому етапі професійної діяльності.

Структура і обсяг роботи. Дипломна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, восьми підрозділів, висновків, списку використаних джерел та літератури. Список використаних джерел та літератури складається з 117 найменувань на 12 сторінках. Загальний обсяг становить – 112 сторінок, з них основного тексту 100 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ТА СТАН НАУКОВОЇ РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ

Науковий аналіз різноманітних філософських, соціокультурних, психолого-педагогічних і навчально-методичних досліджень свідчить, що автори в різній мірі акцентують увагу на питанні забезпечення сприятливих умов для професійної самореалізації та кар'єрного розвитку фахівців у різних сферах.

Насамперед, психолого-педагогічні аспекти кар'єрного розвитку висвітлюються у працях: В. Т. Лозовецької [55], І. С. Полторак [71], В.В. Кириченко, М. П. Лукашевич [57], Г. В. Дворецької [30], О. В. Мазяр [59], Л. О. Колісник, Я. О. Лаптурової та інших дослідників. Особливості особистісного росту фахівця в контексті планування та досягнення професійної кар'єри розглядаються в працях: С. В. Алексєєвої, Л. М. Єршової, Д. О. Закатнової, В. Т. Лозовецької [55], В. Ф. Орлова [68] та інших вчених. Вони вказують на індивідуальну природу та різноманітність етапів та шляхів професійного розвитку особистості, які вимагають індивідуалізованого підходу та розглядаються, як індивідуальні траєкторії професійного зростання та кар'єрного розвитку.

В більшості досліджень наголошується на двох типах кар'єрного розвитку особистості: особиста кар'єра, яка спрямована на досягнення вищих вершин професіоналізму, якість результатів праці, самореалізацію у професійній діяльності та громадське визнання і службова кар'єра, яка включає в себе професійний ріст у соціальних, адміністративних або інших ієрархічних позиціях. Питання мотивації, цілей та механізмів підтримки професійної кар'єри розглядаються у працях: Н. О. Іванової [43], В. М. Сич [83], Л. Б. Лук'янової [56], Л. А. Виготського, В. Ф. Орлова [68], Е. Сандстрема,

Д. Сьюпера, Д. Уінтера та інших учених. Вони розглядають кар'єру, як соціальне явище та показують її взаємозв'язок з суспільним розвитком.

Важливу роль відіграє також кар'єрна компетентність, як складова професійної компетентності, яка обговорюється в дослідженнях: Л.О. Базиль [3], О.А.Васильєвої [9], А.М.Волощук [12], В.М. Галузяк [13-16], В.М. Гриньової [25], Г.М. Груць [26], О.І. Гури [29], О.В.Онопрієнко [67], О.М. Сагач [74-78] та інших. При цьому проектування кар'єри бачиться як процес професійного самовизначення, який базується на відповідній «Я-концепції» особистості та змінюється разом зі зростанням людини і вибором життєвих та професійних перспектив.

Більшість вчених розглядають кар'єру як професійний шлях у житті людини, пов'язаний із професійною діяльністю та професійним самовизначенням. Професійна кар'єра розглядається як процес професіоналізації, професійного становлення та росту, досягнення високого професіоналізму та професійної майстерності, або ж, в більш вузькому контексті, як обіймання певної посади з метою досягнення певного соціального, включаючи професійний, статус [96, с.370].

При цьому дослідники акцентують увагу на об'єктивних та суб'єктивних критеріях успішності кар'єри, включаючи соціальний успіх, послідовність професійних позицій, які займає працівник в організації та в професії, а також ступінь задоволеності життєвою ситуацією, особливості сприйняття професійних успіхів, уявлення про професійне життя та власну роль в ньому.

У новіших дослідженнях останнього десятиліття розроблено нове розуміння сутності професійної кар'єри та визначено її зв'язок з основними етапами професійного становлення фахівця в контексті соціальної та педагогічної психології, а також теорії та методики професійної освіти [20].

Отже, професійна кар'єра фахівця тепер розглядається, як важливий показник розвитку особистості в соціальній системі. Цей показник пов'язаний із досягненням професійної самоідентичності, здійсненням професійної мобільності, прийняттям професійної культури, включаючи усвідомлення

цінних орієнтацій професійної діяльності, відчуття соціальної відповідальності, необхідності постійної самоосвіти, саморозвитку та самореалізації. Це, передусім, індивідуальний шлях у житті та професійному розвитку особистості, який визначається під час професійної підготовки.

Таким чином, важливо, щоб вищі навчальні заклади у своїх завданнях передбачали підготовку майбутніх педагогів до успішної самореалізації, сприяли об'єктивній самооцінці їхніх індивідуальних якостей, допомагали обирати оптимальні кар'єрні орієнтації та визначати мети професійного зростання в майбутній професійній діяльності.

Крім того, важливо враховувати особливості професійного розвитку педагогічних працівників в умовах соціально-економічних трансформацій, а також їхні особистісні проєктування в умовах різноманітного дискурсу та багатокультурного середовища [28, с.32]. Не слід забувати, що кар'єра тісно пов'язана з професійним самовизначенням та професійним становленням особистості. Цей зв'язок був відзначений численними дослідниками, включаючи Ш. Бюлера, автора теорії «стадій професійного життя».

Згідно з цією теорією, існує кілька фаз у життєвому циклі людини:

- 1) фаза перед самовизначенням, коли особі ще не відома її майбутня професія (вік 16-20 років);
- 2) фаза пошуку покликання та сфери діяльності, яка найбільше відповідає її здібностям та прагненням (вік 16-20 років до 25-30 років);
- 3) фаза зрілості особистості, коли визначається її життєве покликання і накопичується досвід (і можлива «криза середини життя»), яка в багатьох відношеннях визначає, як особа сприймає свою професійну долю (вік 25-45-50 років);
- 4) фаза завершення професійної діяльності (вік 45-50 років до 65-70 років);
- 5) фаза після 65 років, коли головним видом діяльності стає спілкування [34].

Подібний підхід також розглядається в концепції американського психолога Д. Сьюпера, який ідентифікує п'ять періодів життєвого циклу людини у своїй теорії професійного самовизначення. Ці періоди включають:

- Період росту (від народження до 14 років).
- Період «розвідки» або «дослідження» (15-24 роки).
- Період закріплення (25-44 роки).
- Період «збереження» (45-64 роки).
- Період «спаду» (після 65 років) [8, с.40].

Слід відзначити, що фаза «спаду» не обов'язково означає виходження людини з активного життя і вона залежить від численних факторів. Результати довготривалих досліджень К. Шайє, показують, що втрата здібностей у людей похилого віку частково пов'язана з тим, що ці здібності не використовуються [8, с.40]. Однак цей процес може бути призупинений і за умови активного способу життя окремі здібності можуть бути відновлені та навіть розвиватися далі. Ризик професійного згасання менший, якщо людина є зацікавленою у своїй професії, яка сприяє інтелектуальній активності, постійному самовдосконаленню та іншим стимулам.

Автори Л.О. Базиль [4], В.Ф Орлов [68] відзначають, що соціально-економічні зміни, які виникають внаслідок цивілізаційних перетворень, таких, як швидкий прогрес у виробництві та впровадження ринкової економіки в Україні, вимагають від фахівців перегляду та переосмислення своїх ціннісних орієнтацій, розуміння важливості набутих компетентностей і розробки стратегій кар'єрного розвитку.

Отже, в контексті ринкової економіки, професійний розвиток та кар'єрний ріст педагогів у закладах професійної освіти вимагають подолання відповідних труднощів на кожному етапі їхнього професійного становлення і розвитку. Результати цього процесу відображають ступінь розвитку як індивідуально-особистісних, так і професійно-діяльнісних складників, які об'єднуються в системно-динамічну цілісність.

Сучасні реалії вимагають не лише перегляду підходів до розуміння суті цих процесів, але й створення ефективних механізмів як для професійного розвитку, так і для кар'єрного зростання викладачів у закладах професійної освіти. Ці зміни в суспільстві пов'язані із загальною потребою кожного громадянина у самореалізації в сучасному технічно розвиненому і економічно нестабільному світі. Ми підтримуємо погляди дослідника, що в умовах усвідомлення людиною своїх потреб у багатофункціональній діяльності, важливою є її самореалізація, перш за все у професійному плані, якісно та ефективно, щоб стати конкурентоспроможною та досягти успіху [1, с.32].

Часто в наукових працях, як вітчизняних, так і зарубіжних, для позначення професійного розвитку педагога використовують різні терміни, такі як розвиток педагога, кар'єрний розвиток, розвиток персоналу, розвиток людських ресурсів, професійний розвиток, безперервна освіта, освіта впродовж життя, професійне становлення та інші. Дослідження показують, що поняття «професійного розвитку педагога» може мати різне тлумачення, тому важливо коротко пояснити його зміст.

Згідно з поглядами А. Глетсорна, поняття професійного розвитку педагога можна визначити як «процес розвитку особистості педагога в професійному контексті, який базується на накопиченні досвіду та систематичному аналізі власної педагогічної діяльності» [104]. За словами Дж. Шіренс, це означає «систему різних видів діяльності, спрямованих на підготовку майбутніх викладачів до професійної діяльності, включаючи початкову підготовку, програми введення у професію, післядипломну підготовку та безперервний професійний розвиток в умовах роботи в закладі освіти. Ця діяльність сприяє розвитку особистісних навичок та вмінь, засвоєнню знань, вдосконаленню майстерності та інших характеристик викладачів» [112, с.27].

Отже, професійний розвиток вчителів – це постійний процес, який включає в себе такі складові, як: початкова підготовка, введення в професію та безперервне вдосконалення особистісних, соціальних та професійних компетентностей педагога. О. Вознюк підкреслює, що це поняття представляє

собою «взаємне посилення особистісних і професійних аспектів педагога та досягнення системних якостей в цілому» [11], тоді як О.А. Шевченко розглядає професійний розвиток педагога як «професійне моделювання, конструювання та передбачення» [98].

Е. Віллегас-Реймерс визначає наступні особливості професійного розвитку педагогів в глобальному освітньому середовищі:

1. Професійний розвиток вчителів ґрунтується на конструктивізмі, тому педагоги виступають, як активні суб'єкти навчання.

2. Професійний розвиток – це процес, який відбувається в рамках конкретного контексту, тому найбільш ефективним способом є щоденна професійно-педагогічна діяльність.

3. Розвиток педагогів обумовлений реформами, тому його слід вивчати та сприяти його формуванню в контексті розвитку культури, а не лише поглиблення знань, розвитку вмінь та навичок, передбачених освітніми програмами.

4. Педагоги є рефлексивними практиками, які входять у професію з певною базою знань і набувають нових знань та досвіду, розвиваючи їх у порівнянні зі своїми попередніми. Тому важливо допомагати їм формулювати нові педагогічні концепції, забезпечувати науковий супровід розробки освітніх інновацій, методичних розробок та стимулювати підвищення їхніх компетентностей для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності.

5. Професійний розвиток педагогічних кадрів відбувається шляхом співпраці та науково-методичної взаємодії з науковцями, дослідниками, педагогами, соціальними партнерами, роботодавцями тощо.

6. Професійний розвиток вчителів базується на різних формах і методах організації, тому він є безперервним процесом, який включає в себе вибір та поєднання різних форм, методів та технологій, оптимальних для конкретної ситуації і контексту [114].

Отже, професійний розвиток педагога є тривалим, динамічним, багаторівневим і багатоплановим процесом, який пройшов чотири стадії професійного зростання:

1. Утворення професійних орієнтирів і намірів особистості майбутнього педагога. Основним критерієм для оцінки сформованості цих якостей є вибір самої професії загалом і конкретного виду педагогічної діяльності зокрема.

2. Здобуття фахової освіти. Головним критерієм є професійне самовизначення, яке визначається вибором конкретної спеціальності та напрямку діяльності.

3. Оволодіння та вступ у професію. Дана стадія розпочинається з моменту вступу до навчального закладу і завершується початком самостійної професійно-педагогічної діяльності. Головними критеріями є результативність професійної діяльності та рівень розвитку професійно значущих властивостей особистості.

4. Самореалізація фахівця в соціально-професійному просторі. Ця стадія базується на виконанні конкретних видів фахової діяльності. На цьому етапі важливо досягти успіху в обраній професійній галузі [2, с.14].

Важливо враховувати, що і професійний розвиток вчителя і його кар'єрне зростання зумовлені особистісним становленням загалом, а також засвоєнням нового досвіду, оновленням знань, покращенням навичок і трансформацією мотивації та інтересів. Це продукт і результат професійно-педагогічної діяльності.

Проблеми професійного розвитку педагога залишаються актуальними в теорії і практиці післядипломної освіти вчителя. Інновації в освітньому середовищі надають можливість досліджувати та моделювати основні напрямки педагогічної діяльності та відстежувати зміни в організації навчально-виховного процесу, а також в особистісних змінах, що свідчать про рівень професійної компетентності вчителя [54, с.26].

Кар'єра може бути розглянута, як безперервний процес професійного розвитку, в якому вчитель стає повноцінним суб'єктом і може самостійно визначати траєкторії свого зростання. Важливо позбутися стереотипних уявлень і розглядати кар'єрне зростання, як безперервний процес особистісного розвитку та самореалізації в професійному оточенні.

Різноманітність категорії «кар'єра» спонукала вчених із різних галузей наукового пізнання до її дослідження, включаючи соціологію, політологію, економіку та інші галузі. У теорії управління персоналом, «кар'єра» розглядається, як результат свідомої позиції та поведінки людини у сфері професійної діяльності, пов'язаний з її посадовим та професійним зростанням.

Щодо категорії «професійна кар'єра», то на сьогодні, згідно думки Н.О. Гончарова, її переважно розглядають з точки зору менеджменту, тлумачачи її як службове та професійне просування у напрямі різних посад, що сприяє розвитку як особистості, так і організації [20]. Дослідження категорії «професійна кар'єра» також ведуться в рамках акмеології, педагогічної антропології, психології праці та інших галузях.

Для визначення особливостей професійної адаптації молодого вчителя важливим є аналіз положень наукових досліджень, які провели: З.О. Дробінська[35], Н.М. Дятленко[36], І.Б. Чухан [97] та ін. В їх дослідженнях обґрунтовані методологічні і методичні підходи до діяльності випускників закладів вищої педагогічної освіти. Вони також визначили механізми управління адаптаційним процесом вчителів, що є важливими для розуміння та підтримки професійного становлення молодих педагогів.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КАР'ЄРИ ВЧИТЕЛЯ

2.1. Основи формування професійної компетентності вчителя

Сучасні зміни в суспільному житті призвели до перетворень у філософії освіти. Ці зміни створили передумови для переходу до парадигми особистісно-орієнтованого навчання, яке базується на пріоритетності гуманістичних цінностей та увазі до інтересів дитини в навчально-виховному процесі. Освітні процеси, що пов'язані з євроінтеграцією України, призвели до необхідності реформування загальноосвітньої школи з метою забезпечення вищого рівня освіти, створення конкурентоздатної, високоосвіченої та компетентної особистості молодого громадянина [95, с.52].

Важливо відзначити, що ефективність цієї реформи та навчально-виховного процесу загалом, перш за все, залежить від професійної компетентності вчителів. Необхідно посилити процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів під час їх навчання в педагогічних навчальних закладах. Однак, оскільки також вимагається постійна професійна підготовка вчителів і їхнє постійне самовдосконалення, педагогічна атестація стає важливим фактором у формуванні професійної компетентності педагогічних працівників.

Термін «професійна компетентність педагога» може мати декілька визначень, оскільки він пов'язаний з різними аспектами, такими як: «професіоналізм» та «професійна кваліфікація». Поняття цієї компетентності може розглядатися з різних наукових підходів, таких як: особистісно-діяльнісний, системно-структурний, знанневий, культурологічний [10, с.34].

У словнику української мови «компетентний» визначається як працівник, який має достатні знання у певній галузі, добре обізнаний, кваліфікований та має певні повноваження [21].

Словник іншомовних слів визначає поняття «професійна компетентність», як:

1. Досвідчений фахівець у певній галузі чи питанні.
2. Повноважний та повноправний спеціаліст у вирішенні питань [33, с.290].

Слід відзначити, що термін «компетентність» має схоже значення з терміном «компетенція». Проте, ці поняття не є ідентичними, оскільки «компетенція» переважно відноситься до сукупності повноважень, якими повинні володіти особи згідно з законами, нормативними актами, положеннями, інструкціями, статутами або визнаними знаннями та досвідом в певній галузі [81, с.58].

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» може мати різні значення, такі як:

- сукупність знань і вмінь, що визначають результативність педагогічної роботи;
- обсяг навичок виконання завдань у галузі освіти;
- комбінація особистісних якостей та характеристик;
- комплекс знань і важливих особистісних якостей, що відіграють важливу роль у педагогічній діяльності;
- вектор професіоналізації вчителя;
- єдність теоретичної та практичної готовності до виконання педагогічних завдань;
- здатність до виконання складних завдань у сфері освіти та культуровідповідної діяльності [84, с.93].

Особливу увагу слід приділити аутопсихологічній компетентності, яка виступає важливою складовою формування професійної компетентності педагога. Ця компетентність включає у себе усвідомлення вчителем власних можливостей стосовно своєї діяльності, необхідність постійного самовдосконалення та розвиток особистісних якостей, що важливі для

педагогічної роботи [92, с.129]. Досягнення і функціонування професійно-педагогічної компетентності визначається психолого-педагогічною організацією професійного мислення вчителя та його постійним самовдосконаленням.

Л.Хоружа розширює поняття професійної компетентності педагога, вказуючи, що воно не обмежується лише вузько професійними рамками [95, с.59]. Вона розглядає професійну компетентність, як сукупність теоретичних знань, практичних навичок, досвіду та особистісних якостей учителя, що визначають ефективність та результативність його педагогічної діяльності [95, с.60].

Також важливо враховувати погляди В. Кременя, який вказує на здатність вчителя супроводжувати процес самопізнання та саморозвитку учня, а також адаптувати навчання до конкретних потреб кожної дитини [52, с.9]. У контексті дослідження психолого-педагогічної компетентності вчителів, О. Гура визначає професійну компетентність педагога, як рівень підготовки, що забезпечує здатність суб'єкта праці виконувати завдання і обов'язки у своїй діяльності [29, с.84]. Це є основним критерієм його відповідності вимогам професійної діяльності.

Важливо також враховувати аналіз В. Кременя, який розглядає розвиток уявлень про сутність та зміст професійної компетентності педагога з часом. Цей аналіз охоплює різноманітні аспекти, включаючи формування педагогічної спрямованості вчителя, розвиток важливих професійних якостей, джерела педагогічної творчості та психологічні аспекти професійної діяльності вчителя [52].

У межах вивчення сутності педагогічної компетентності, можна окреслити окремий напрямок дослідження, а саме – професійну компетентність керівників освіти. Це обґрунтовано тим, що саме у цьому напрямку вітчизняна наука почала досліджувати компетентність, як педагогічний феномен в 1980-х роках. У цих дослідженнях виділяються два різних підходи до визначення

змісту і структури професійної компетентності педагога загалом і керівника освітнього закладу зокрема: функціональний і особистісний [47, с.44].

Функціональний підхід спрямований на вивчення функцій, знань, вмінь і навичок, які гарантують успішну діяльність педагога. В рамках цього підходу, професійна компетентність визнається як «функціональна компетентність». Наприклад, дослідники В.М.Галузяк [16], Г.М. Груць [26] досліджують дидактичну компетентність директорів шкіл, розглядаючи знання і вміння, необхідні для успішного управління навчально-виховним процесом і адміністративно-господарською діяльністю.

Особистісний підхід до визначення сутності та структури професійної компетентності педагога представлений у роботах М.В. Елькіна. Він виділяє особистісні якості керівника освітнього закладу, які групує в ідеологічно-політичну і моральну зрілість, професійно-ділові якості і організаторські якості. Він також відзначає, що високий рівень виявлення всіх цих якостей не є обов'язковим для успішного керівництва, оскільки деякі недоліки особистості можуть бути компенсовані іншими сильними сторонами [39, с.48]. В цілому, дослідження професійної компетентності керівників освіти включають в себе обидва ці підходи та допомагають розкрити багатогранну природу цієї компетентності.

Проведений аналіз сучасного науково-теоретичного фундаменту стосовно сутності педагогічної компетентності дозволяє виявити кілька основних підходів до її визначення:

– Когнітивний підхід. У цьому контексті компетентність педагога визначається, як когнітивна (інтелектуальна) здатність особи, що базується на її індивідуальному інтелекті та дозволяє вирішувати завдання та проблеми, необхідні для досягнення певної мети. Цей підхід підкреслює важливість професійних знань на всіх рівнях, включаючи методологічний, теоретичний, методичний і технологічний рівні.

– Системний підхід. У рамках цього підходу, педагогічна компетентність розглядається, як система знань, навичок, особистісних

якостей, яка відповідає структурі та змісту педагогічної діяльності. Цей підхід підкреслює значення теоретичних знань, педагогічних цінностей, особистісних якостей, практичних умінь та досвіду вчителя.

– Функціональний підхід. Цей підхід спрямований на вивчення функцій, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну діяльність педагога. У межах цього підходу, компетентність розглядається, як система функцій та навичок, які необхідні для виконання певних завдань, зокрема управління навчально-виховним процесом і адміністративно-господарською діяльністю.

– Особистісно-діяльнісний підхід. Такий підхід визначає професійну компетентність педагога, як здатність і готовність особи до реалізації набутих знань, умінь і навичок у реальній професійній діяльності. Він базується на гуманістичному підході до виховання та ставленню до особистості дитини [50, с.79].

Важливо підкреслити, що різноманітність цих підходів відображає багатогранну природу педагогічної компетентності та розкриває різні аспекти цього поняття.

Відповідно до поглядів Н.З. Кульчинської, поняття «професійна компетентність» визначається, як єдність теоретичної та практичної підготовленості вчителя для здійснення педагогічної діяльності, що підтверджує його професійну спроможність [53]. Отже, нормативною моделлю професійної компетентності вчителя є оцінка його кваліфікації. Ця модель реалізується через нормативні програми.

Першою складовою нормативної моделі є теоретичні (психолого-педагогічні та спеціалізовані) знання. Другою складовою є педагогічні навички, що представляють собою систему інтелектуальних та практичних дій, спрямованих на втілення теоретичних знань у практику. За словами Н.З. Кульчинської [53], ці навички можна поділити на чотири групи:

1. Вміння перетворювати мету виховного процесу на конкретні завдання педагогічної діяльності.

2. Вміння створювати логічно послідовну систему педагогічних дій, що є основою виховного процесу.

3. Вміння встановлювати взаємозв'язки між різними аспектами виховання і реалізувати їх в дію.

4. Вміння враховувати наслідки своїх дій, коригувати їх та досягати нових результатів [53].

Р. Стернберг розглядаючи природу компетентності, відзначає, що психологи вивчають це явище з двох позицій. Перша позиція розглядає компетентність, як результат розвитку певних розумових процесів, таких як: планування, відслідковування, оцінка рішення, прийняття рішення, отримання та обробка інформації тощо. З іншої позиції компетентність розглядається, як результат накопичення особою бази знань і досвіду різних способів їх організації та переорганізації.

Якщо розглядати компетентність як результат розвитку розумових процесів, то ключовими характеристиками є рівень узагальнення та спосіб розв'язання проблем. За словами Р. Стернберга, фахівці з високим рівнем професійної компетентності схильні до глобального мислення, розробки стратегічних планів і пошуку рішень. Вони вміють розумно планувати, аналізувати, та вирішувати складні завдання. Тоді як фахівці з низьким рівнем компетентності обмежуються локальними, тактичними підходами та рішеннями [94].

Різниця в уявленнях про проблему є головною відмінністю між спеціалістами та новачками: там, де спеціаліст бачить принципи і загальні рішення, новачок сприймає ситуацію лише як «факт механічної взаємодії». Розглядаючи сутність компетентності з позиції накопичення знань та досвіду, Р. Стернберг відзначає, що створена та організована база знань та проблемні моделі, які супроводжують їх, створюють фундамент для всіх різних аспектів компетентності [94].

Іншими словами, залежно від того, які знання складають базу для розуміння певного предмета (сфери дійсності, галузі науки), визначається

сфера компетентності фахівця. Кількість знань у цій базі та спосіб їх організації визначають межі і характер розв'язання завдань, які можуть бути вирішені за допомогою цієї системи знань. Отже, враховуючи погляди Н.З. Кульчинської та Р. Стернберга, можна узагальнити, що професійна компетентність вчителя є інтегральним показником його теоретичної та практичної підготовки до професійної діяльності, пов'язаної з вихованням та навчанням інших осіб.

Безумовно, таке визначення є загальним і не враховує всіх аспектів професійної діяльності вчителя, включаючи її культурологічний і творчодослідницький характер. Таким чином, в першу чергу, ми вважаємо, що слід розглянути взаємозалежності між досліджуваним поняттям і формуванням, яке найкраще відображає структуру професійної особистості вчителя, а саме – його професійною культурою.

За визначенням В.М. Гриньової, професійна культура фахівця включає в себе «єдність переконань у соціальній важливості своєї професії, розвинуте почуття професійної гідності, працьовитості і працездатності, підприємливості, енергії та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно вирішувати виробничі завдання; знання теорії управління і соціальної психології, організаторських здібностей, готовності до постійного професійного зростання» [25].

З цим врахуванням, ми можемо стверджувати, що професійна компетентність вчителя є невіддільною частиною його загальної та професійної культури і включає різні якісні та кількісні аспекти і характеристики, а також проявляється в інтелектуальній, операційній і мотиваційній сферах. Таким чином, важливо враховувати соціально-педагогічну концепцію професійного становлення вчителя.

У цій концепції надають перевагу таким соціально-педагогічним характеристикам особистості вчителя:

1. соціальна активність, яка є важливою рисою особистості індивіда і визначається, як найважливіша якість особистості.

2. Гуманістична орієнтація, яка відповідає глобальним змінам у сучасному світі і відображає спрямованість на гідність та підтримку інших.
3. Критичність мислення, яка проявляється у аналітичному підході до процесу пізнання та оцінки навколишньої дійсності.
4. Спрямованість на розвиток особистості учня і формування в нього потреби в постійному прогресі.
5. Залучення педагога до процесу взаємодії та співпраці.
6. Включеність у життєдіяльність, в якій виявляється активність вчителя [25].

На основі цих характеристик визначаються етапи професійного становлення вчителя, які включають:

1. виникнення і формування професійних намірів.
2. Професійне навчання, як основа обраної спеціальності.
3. Вхід в професію.
4. Часткова або повна реалізація в самостійній професійній діяльності.

Результатами кожного етапу є:

- професійне самовизначення.
- Професійна (педагогічна) майстерність.
- Професійна компетентність [60, с.76].

Оскільки процес розвитку особистості відбувається через діяльність, важливим є встановлення взаємозалежностей між умовами формування професійної компетентності вчителя та особливостями педагогічної діяльності. В цьому контексті підтримується поняття «професійно-педагогічна компетентність», запропоноване В.І. Саюк, яка визначає його здібність перетворювати свою спеціальність в інструмент для формування особистості учня з урахуванням обмежень та умов навчально-виховного процесу [81, с.59].

Справді, педагогічна діяльність має свою унікальну специфіку, яка полягає, по-перше, у процесі взаємодії між особою, яка має певний рівень культури і знань та особою, яка лише здобуває ці знання та культуру. Ця

взаємодія вимагає розумового напруження і розвитку інтелектуальних здібностей вчителя.

По-друге, у педагогічній діяльності унікальним є результат – вихована людина, яка стає частиною соціального цілого, взаємодіє з сукупністю суспільних відносин та має свої неповторні індивідуальні особливості. Тому О. Фесенко вказує на те, що професійна компетентність учителя включає в себе здатність вчителя відтворювати глибокі знання про об'єкти своєї діяльності (людей, групи, колективу), майстерно виконувати роботу та відповідати вимогам своєї професії. Також це включає самооцінку, ставлення до роботи та інші професійно важливі якості [92, с.130].

Зважаючи на складний та системний характер досліджуваного питання, можна погодитися з ідеєю В.Т. Лозовецької, яка стверджує, що компетентність вчителя має інтегративний характер і включає різні сфери культури (духовну, громадську, соціальну, педагогічну, управлінську, правову, етичну, екологічну і інші). Це вимагає значного інтелектуального розвитку та охоплює аналітичні, комунікативні, передбачувальні та інші розумові процеси [55, с.104]. Компетентність включає екологічний аспект, мотивацію, рефлексію, когнітивну складову, операційні та технологічні вміння, етичні принципи і інші складові педагогічної підготовки, а також росту знань, навичок, досвіду та особистісного розвитку вчителя [55, с.106].

Науковиця С.О. Скворцова, розглядаючи поняття «педагогічна компетентність», наголошує, що це інтегральна характеристика професійної особистості вчителя, яка відображає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих в суспільстві норм, стандартів та вимог [84, с.93]. Вона також виражає загальні характеристики, які є властивими педагогічній професії і робить вчителя частиною педагогічного співтовариства і певної педагогічної культури.

Педагогічна компетентність передбачає, що людина, яка є професіоналом в галузі педагогіки, може раціонально використовувати накопичений світовий досвід у процесі навчання і виховання, володіє ефективними педагогічними

методами і вміннями та може інтегрувати цей досвід у свою роботу. Для цього важливо володіти креативністю, здатністю до співпраці з колегами, умінням узагальнювати і передавати власний досвід і здатністю до рефлексії [69, с.7].

Цікавою вважається позиція О.А. Дубасенюка, який розглядає професійно-педагогічну компетентність як «сукупність вмінь майбутнього педагога специфічним способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань» [37, с.81]. Він виділяє такі компоненти в структурі цієї компетентності:

1. компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, включаючи його мету, завдання, принципи, закономірності, зміст, способи, форми та методи.

2. Компетентність у сфері фахових предметів і знання того, як зробити сам процес виховання та зміст предмету провідними засобами виховання учнів.

3. Соціально-психологічна компетентність у сфері спілкування.

4. Диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей та спрямованості.

5. Аутопсихологічна компетентність у сфері розуміння переваг і недоліків професійної діяльності та особистості [37, с.86].

Проте, на наш погляд, найбільш обґрунтованим є визначення змісту і структури професійної компетентності вчителя, яке подане О.А. Васильєвою [9, с.87]. Дослідниця визнає, що професійна компетентність вчителя є інтегративною особистісною формацією, яка базується на теоретичних знаннях, практичних навичках, важливих особистісних якостях та досвіді і ця компетентність готує вчителя до виконання педагогічних обов'язків і забезпечує високий рівень його саморегуляції.

Ця компетентність не обмежується вузькою професійною сферою, оскільки вимагає від вчителя постійно розуміти різноманітні соціальні, психологічні, педагогічні та інші проблеми, пов'язані з освітою [9, с.87]. Узагальнюючи вище вказані підходи, можна визначити професійну компетентність вчителя, як інтегроване утворення в цілісній професійній

структурі його особистості. Ця компетентність виражається, як один із проявів його професійної культури і вказує на сформованість необхідних професійних якостей і характеристик на основі системи теоретичних знань і практичного досвіду, що гарантує готовність вчителя до виконання професійних обов'язків у відповідності з визначеними вимогами. Вона також забезпечує високий рівень саморегуляції та професійної самореалізації вчителя [9, с.88].

Ми підтримуємо необхідність виділення таких основних підсистем в її структурі:

1. Система професійно необхідних знань та навичок (когнітивний компонент), а також способи їх оновлення та підвищення.
2. Операційний компонент (система вмінь і навичок з організації навчально-виховного процесу).
3. Мотиваційний компонент (загальнокультурна компетентність, соціальна зрілість, цінності професійної культури, орієнтація на професійне самовдосконалення).
4. Саморегуляція (психологічна компетентність, самооцінка, професійна позиція) [9, с.89].

Враховуючи вищезазначене, педагогічна атестація може вважатися провідним фактором розвитку професійної компетентності вчителя у процесі професійної діяльності. Цей процес оцінки повинен включати не лише результати діяльності вчителя та його особистість, але і інтегровану характеристику, яка підтверджує відповідність вимогам до професійної діяльності.

О.В. Онопрієнко пропонує оцінювати професійно-педагогічну компетентність вчителя, враховуючи такі складові: соціально-професійний статус, професійно-педагогічну кваліфікацію та особистісно-значущі якості [67, с. 107]. З цим підходом, критеріями оцінювання професійної компетентності вчителя стають комплекс якостей і характеристик, включаючи такі аспекти як: професійно-педагогічна підготовленість, професійно-педагогічна діяльність, результативність професійно-педагогічної роботи, педагогічна дослідницька

активність, інформаційно-комунікативна функція, гностичний компонент педагогічної діяльності, комунікативні та організаційні аспекти педагогічної діяльності тощо [67].

Враховуючи ці компоненти, педагогічна атестація стає не лише відштовхуванням від формалізму, але і дає можливість об'єктивно діагностувати рівень професійної готовності та компетентності вчителя. Вона також стимулює вчителя до самовдосконалення, привертає увагу педагогів до системи безперервної професійної освіти і, в результаті, підвищує ефективність навчально-виховного процесу.

Отже, проблема дослідження педагогічних умов формування професійної компетентності вчителя є актуальною в сучасних умовах і вимагає подальшого наукового дослідження, як у плані визначення теоретичних основ і розуміння сутності ключових визначень, так і в аспекті розробки ефективних механізмів її формування. Науковий аналіз розуміння феномену професійної компетентності педагога показує, що цей термін часто поєднує різні підходи, розглядаючи його як систему професійних знань, якість особистості та систему теоретичних знань, педагогічних цінностей і особистісних якостей вчителя.

2.2. Особливості професійного зростання вчителя

Для того, щоб бути популярним, привабливим і результативним, як правильно відзначив І.С. Попович, вчителю потрібно відповідати потребам практики, вимогам часу і перспективам, які визначаються в процесі суспільних змін [72, с.328]. Життя ставить перед вчителем ряд вимог, які визначають основні напрями формування і розвитку особистісних рис сучасного педагога. Серед цих вимог, зокрема, важливо враховувати наступні аспекти:

1. поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя.
2. Підвищення загальної культури особистості вчителя, включаючи політичну, моральну та естетичну культури.

3. Постійне оновлення наукових знань і раціонального підходу в особистості вчителя.
4. Кристалізація вольових якостей вчителя.
5. Підвищення педагогічної майстерності.
6. Поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям і суспільною практикою.
7. Утвердження активної життєвої позиції вчителя [72, с.329].

Професійні вимоги, які ставляться до особистості вчителя, в узагальненому виді передбачають наступне:

- високий рівень професійної підготовки, включаючи педагогічні знання та навички.
- Високий рівень моральних якостей, соціального інтелекту і соціальної компетенції, готовності до громадської діяльності.
- Високий рівень мотивації до педагогічної діяльності.
- Педагогічна спрямованість особистості (любов до дітей, психологічна готовність до педагогічної роботи, психолого-педагогічна культура).
- Розвинуті пізнавальні якості учителя (психологічна і педагогічна спостережливість, логічне мислення, креативність та інші).
- Вираженість емоційно-вольової сфери вчителя (виразність та яскравість почуттів, самовладання, терплячість, самостійність, рішучість і інші характеристики).
- Деякі нейродинамічні і характерологічні властивості, такі як: сила, врівноваженість, контактність, гуманність і інші [4, с.82].

Вчителі повинні мати певні особистісні якості, інтереси та схильності, щоб бути успішними в своєму завданні. Серед цих якостей важливі такі:

1. Схильність до роботи з дітьми.
2. Здатність зацікавити своїх учнів та надихати їх.
3. Високий рівень особистої відповідальності.

4. Терпимість та повага до інших людей.
5. Інтерес і повага до кожної дитини, як окремої особистості.
6. Прагнення до самопізнання та постійного саморозвитку.
7. Оригінальність, спритність та здатність працювати в різних сферах.
8. Тактовність та вміння розуміти потреби та почуття дітей.
9. Цілеспрямованість та впертість у досягненні мети.
10. Артистизм та здатність до творчої виразності.
11. Вимогливість до себе та своїх учнів.
12. Спостережливість, здатність виявити та розуміти розвиток дітей, їх навички та потреби [8, с.213].

Педагогічна діяльність має свою специфіку і обумовлюється загальними особливостями та вимогами, а також впливом соціально-економічних умов сучасного суспільства. Робота вчителя характеризується такими особливостями, як: складність, динамічність, багатоаспектність, поліфункціональність, творча спрямованість [17, с.238].

Педагогічна діяльність включає три основні аспекти:

1. конструктивна діяльність: вчителю доводиться вибирати навчальний матеріал для учнів, адаптувати його до їх віку та потреб, створювати уроки, бесіди та виховні заходи, а також формувати систему знань та світогляд учнів.

2. Організаційна діяльність: вчитель відповідає за організацію навчання та роботу учнів на уроці і поза ним, керує колективним та індивідуальним навчанням, а також організовує свою власну роботу.

3. Комунікативна діяльність: успішність конструктивної та організаційної діяльності залежить від вміння вчителя встановлювати позитивні стосунки з учнями, розуміти їхню психологію і впливати на них за допомогою комунікації та спілкування [17, с.239].

Педагогічна діяльність включає безперервний процес розв'язання різних завдань, спрямованих на формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості та поведінки. Ця діяльність є високо напруженою,

емоційною роботою і часто супроводжується стресовими ситуаціями. Вчитель часто переживає емоційне перевантаження та стрес у процесі роботи, що робить його професію однією з найбільш емоційно навантажених.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, педагогічна діяльність має високий рівень стресу, близький до таких професій, як: шахтар, хірург, пілот цивільної авіації, правоохоронець та наглядач у в'язниці [22, с.75]. Це особливо актуально для вчителів, які часто є жінками і на них покладаються додаткові обов'язки, пов'язані з роллю матері, дружини та господарки вдома.

Підвищення психологічного навантаження вчителів пояснюється не лише постійними змінами у суспільстві та реформами в галузі середньої освіти, але також погіршенням екологічної ситуації. Вчителі, як професійна група, мають дуже низькі показники фізичного і психічного здоров'я, які зменшуються зі збільшенням тривалості роботи в школі.

Багато вчителів стикаються з такими проявами, як: зростання тривожності, роздратованість, фрустрація, втома, головні болі, безсоння, а також «синдром емоційного вигорання». Деякі вчителі зазнають хвороби стресу, включаючи фізичні та нервово-психічні захворювання. У третини вчителів показник соціальної адаптації нижчий, ніж у людей із неврозами [31, с.24].

Багато вчителів стикаються з інтелектуальними, емоційно-вольовими, особистісно-професійними та іншими психологічними труднощами, які впливають на їхню професійну ефективність та відставання педагогічної практики від сучасних вимог.

Педагогічна діяльність часто супроводжується конфліктами, які виникають між вчителями, вчителями та учнями, вчителями та адміністрацією навчального закладу. Дослідники вказують на поширеність серед вчителів таких негативних явищ, як: соціальна дезорієнтація та дезадаптація, які пояснюються низьким матеріальним забезпеченням, побутовими труднощами, невизначеністю та повсякденною рутиною.

Однак найбільш негативними для професійного становлення вчителів є різноманітні професійні деформації та синдром «професійного (чи емоційного) вигорання». Професійна деформація вчителя може проявлятися в маніпуляціях з людьми, авторитарності, ригідності та некритичності і це негативно впливає на професійну діяльність педагога [45, с.25].

Серед основних професійних деформацій педагога, варто виділити наступні:

1. Педагогічна агресія – це деформація, яка може виникати з різних причин, таких як: індивідуальні особливості, психологічний захист-проекція, фрустраційна нетолерантність, що означає низьку терпимість до навіть незначних відхилень від правил поведінки.

2. Авторитарність може бути спричинена захистом-раціоналізацією, завищеною самооцінкою, бажанням володіти і схематизацією типів учнів.

3. Демонстративність походить від захисту-ідентифікації, завищеної самооцінки і «образу-Я», а також егоцентризму.

4. Дидактичність може виникати через стереотипи мислення, мовні шаблони та професійну акцентуацію.

5. Педагогічний догматизм походить від стереотипів мислення та інерції в інтелектуальному розвитку.

6. Домінантність є наслідком неконгруентної емпатії, невідповідності ситуації та нездатності проявляти чуйність, а також низької терпимості до недоліків учнів.

7. Індиферентність педагогічна походить від захисту-відчуження, синдрому «емоційного вигорання» та генералізації особистого негативного педагогічного досвіду.

8. Педагогічний консерватизм може бути спричинений захистом-раціоналізацією, соціальними бар'єрами та хронічним перевантаженням у педагогічній діяльності.

9. Рольовий експансіонізм походить від стереотипів поведінки, глибокого втягнення в педагогічну діяльність і ригідності.

10. Соціальне лицемірство: виникає із захисту-проекції, стереотипізації моральної поведінки, ідеалізації власного життєвого досвіду і соціальних очікувань [49, с.32].

Наведені професійні деформації можуть виявлятися у вчителів через специфіку їхньої професійної діяльності, високий рівень відповідальності, активну міжособистісну взаємодію та емоційну напруженість. Вони також можуть бути наслідками різних соціальних, соціально-психологічних, індивідуально-психологічних, соціально-демографічних та професійних чинників.

Професійне самовиховання спрямоване на виявлення педагогом власних недоліків та постійне покращення себе. Прагнення до самовдосконалення і самоосвіта є ключовими факторами, які сприяють професійному росту вчителя, розширюють його творчі можливості, підвищують інтерес до пізнання та формують творчу індивідуальність.

Для досягнення професійного росту вчителя важливими є такі аспекти:

1. оволодіння передовим педагогічним досвідом та пошуковою дослідною роботою шляхом ознайомлення з діяльністю видатних педагогів та аналізу їхньої роботи. Вчитель глибше розуміє закономірності навчання та виховання, вивчає педагогічно правильні методи взаємодії з учнями, знаходить причини конфліктів та шляхи їх вирішення [1, с.33].

2. Систематичне вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури. Це допомагає розширити розуміння про основні педагогічні концепції та теорії, а також ознайомитися із законодавчими актами, що регулюють освіту та виховання. Участь у методичних об'єднаннях, семінарах, конференціях і педагогічних читаннях також сприяє набуттю нових знань і обміну досвідом [4, с.80].

3. Ознайомлення з педагогічною пресою, радіо, телебаченням та Інтернетом. Ці джерела надають доступ до актуальної інформації щодо змін у системі педагогічної освіти та навчально-виховного процесу, публікації новаторів та науково-педагогічні новини. Популярні газети і журнали, такі як:

«Освіта», «Шкільний світ», «Рідна школа», а також міжнародні видання психолого-педагогічного спрямування, є джерелами цінної інформації [76, с.145].

4. Ознайомлення з національною системою виховання і українськими традиціями. Вивчення та розуміння виховної мудрості українського народу, його кращих учених, сімейного виховання і національних цінностей сприяє формуванню вчителя як вихователя та відповідального громадянина [51, с.16].

У процесі професійного самовиховання вчителю важливо відчувати свободу виразу власної особистості. Навчально-виховна діяльність не повинна бути суворо регламентованою і обмеженою інструкціями. Тільки шляхом визнання професійної свободи можливим стає ефективна організація процесу власного професійного зростання. Педагог, який володіє цією свободою, здатен самостійно керувати власним розвитком і використовувати творчі зусилля для пошуку нових методів навчання та виховання учнів [2, с.15].

Вчителю також важливо знати власні сильні та слабкі сторони і постійно формувати свій внутрішній стрижень особистісного зростання, що є необхідною умовою досягнення професіоналізму. Розвиток педагога як професіонала та суб'єкта продуктивної діяльності є процесом наближення до вищих культурних стандартів і досягнення вершин професіоналізму та творчої самореалізації. Дослідники вказують на те, що етапи та ступені професійного розвитку особистості можуть відрізнятися і відображають індивідуальну траєкторію професійного зростання, яка визначає професійну кар'єру [4, с.81].

Професійна кар'єра означає послідовність професійних ролей, статусів та видів діяльності в житті людини, а також її просування по ієрархічній лінії виробництва, соціальній сфері, адміністрації та інших галузях. Кожен педагог будує свою професійну кар'єру, враховуючи свої особистісні особливості, цінності та навички. Успіх професійної кар'єри значною мірою залежить від правильного вибору професії, як і від успішної самоідентифікації в професійному плані [70, с.64].

М. Драйвер, американський фахівець з управління, визначає наступні типи кар'єри:

– лінійна кар'єра передбачає послідовний підйом по кар'єрним сходинкам в обраній галузі протягом всього трудового життя. Наприклад, вчитель може стати керівником методичного об'єднання, директором школи та інспектором райвідділу освіти.

– Стабільна кар'єра характеризується вибором стабільної сфери діяльності, яку особа обирає ще в молодості і залишається в ній до кінця трудового життя. Ця людина розвиває свої навички та майстерність, але не прагне підніматися по ієрархічній лінії.

– Спіральна кар'єра передбачає ентузіазм у початковій стадії трудового життя (протягом 5-7 років), але згодом втрачається інтерес до обраної професії і людина змінює сферу діяльності.

– Короткочасна кар'єра – це постійні зміни робочих місць і часті тимчасові підвищення. Це часто характерно для некваліфікованих або недисциплінованих працівників.

– Платоподібна кар'єра включає постійні підвищення в оплаті та визнання якості роботи, але не передбачає подальших ієрархічних змін у кар'єрі після досягнення певного рівня компетентності.

– Кар'єра, що знижується (низхідна) описує ситуації, коли людина успішно починає свою професійну діяльність, але через непередбачені обставини знижує якість своєї роботи та змушена повертатися до нижчих рівнів у професійній кар'єрі [8].

Отже, розвиток професійної кар'єри педагога може бути досить різноманітним, в залежності від індивідуальних особливостей і вибору самої особи.

Професійна особистісна кар'єра є ключовою складовою стратегії життя педагога. Вона може бути справедливою і цінною, якщо ґрунтується на особистісному зростанні, поглибленому і успішному самовдосконаленні та пов'язана з наполегливою працею та досягненням конкретних результатів.

Ключовим є підхід педагога до своєї професійної діяльності, як до життєвого покликання. Бажано, щоб така кар'єра також включала в себе посадовий ріст, але не всі педагоги прагнуть до цього [12, с.57].

Деякі вчителі вважають, що посадовий ріст може призвести до адміністративної завантаженості та витіснення професійного змісту діяльності. Такі педагоги обирають залишатися на одній і тій же посаді протягом багатьох років (25-40 років). Варто зазначити, що і ця кар'єра є успішною, оскільки вона наповнена значущим змістом, духовністю та супроводжується зростанням суспільного визнання, поваги, нагородами та любов'ю вихованців [15, с.48].

Отже, професійна кар'єра визначається як рух у межах професійного розвитку. Цей рух має свою мету, що полягає в досягненні життєвого і професійного успіху та створенні привабливої особистісної та професійної перспективи. Професійна діяльність неодмінно впливає на структуру особистості педагога. Вона призводить до змін, які підсилюють та розвивають якості, спрямовані на успішне здійснення діяльності, а також можуть призвести до пригнічення або руйнування структур, які не відіграють ролі в цьому процесі. Позитивний вплив професії на особистість учителя проявляється в формуванні професійної самосвідомості, педагогічної спрямованості, педагогічного мислення, розвитку професійно важливих якостей та набутті педагогічного досвіду.

2.3. Концепція педагогічної компетентності

На початку третього тисячоліття спостерігаємо зростання і прискорення глобальних соціально-економічних, політичних і соціокультурних процесів, які визначають розвиток людства на сучасному етапі. Ці глобальні зміни мають систематичний, швидкий та незворотний характер і обумовлені науково-технічним прогресом, швидким поширенням інформації та комп'ютеризацією, а також демократизацією суспільного життя у багатьох країнах світу [94, с.112].

У цих умовах важливою стає роль освіти, оскільки вона безпосередньо впливає на розвиток особистості та суспільства. Освіта є соціальним інститутом, через який проходить кожна людина і вона формує риси особистості, фахівця і громадянина. Іноді важко переоцінити важливість ролі вчителя у втіленні державної політики щодо розвитку інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвитку науки, техніки та культури, збереженні та розширенні культурної спадщини, формуванні майбутньої генерації. Конституція України гарантує право громадян України на здобуття повної загальної середньої освіти [94, с.113]. У зв'язку з цим постають питання підготовки вчителів, їх професійного розвитку і професійної компетентності.

Компетентнісний підхід розглядається як один із ключових концептуальних принципів, що визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти. Міжнародний досвід підтверджує, що поняття «ключові компетентності» виступає як центральний та інтегрований аспект, оскільки компетентність включає в себе професійні знання, інтелектуальні навички і способи діяльності.

Поняття «компетентність» визначається, як коло повноважень будь-якої посадової особи чи організації, володіння знаннями і досвідом в конкретній галузі. Педагогічна компетентність вчителя означає його особистісні можливості, що дозволяють самостійно і ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Це вимагає знань в галузі педагогічної теорії та вміння застосовувати їх на практиці. Компетентність визначає рівень професіоналізму особистості та її досягнення шляхом набуття необхідних компетенцій під час професійної підготовки [97, с.89].

Компетенції можна розглядати, як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної та продуктивної діяльності. Успішна реалізація педагогічної компетентності означає володіння відповідними компетенціями. Важливою метою є формування педагогічної компетентності майбутніх вчителів, щоб

забезпечити їхню належну підготовку в умовах ступеневої освіти та зробити їх конкурентоздатними на ринку освітніх послуг [10, с.34].

Отже, формування педагогічної компетентності передбачає вирішення основних завдань, таких як: розвиток навичок самоорганізації та самореалізації, створення професійної культури, активізація формування ключових компетенцій, підготовка до професійної мобільності та надання методичної, дидактичної підтримки учням. Це сприяє соціальній активності на основі особистісних якостей та соціальних навичок.

Професійна компетентність вчителя охоплює широкий спектр факторів, включаючи: особистісні риси, загальну культуру та кваліфікаційні знання, вміння та методичну майстерність, які інтегруються в його педагогічній діяльності для досягнення найкращих результатів.

Серед цих факторів внутрішні особистісні характеристики вчителя виходять на перший план. Сюди включаються: особистісні якості, структура особистісних здібностей та рис характеру вчителя, його рівень загальної культури, а також управлінські та організаторські вміння. Після цього, важливим є рівень кваліфікаційної компетентності, що передбачає наявність знань, вмінь та навичок у конкретній спеціальності [48].

Професійна компетентність – це суттєва характеристика діяльності фахівця, яка включає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти, і має важливі ознаки, такі як мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичне мислення [25].

З урахуванням цього, професійно-педагогічна компетентність вчителя є складною структурою його психологічних особистісних рис, яка формується через інтеграцію досвіду, теоретичних знань, практичних навичок та важливих особистісних якостей для вчителя, і має чітко визначені характеристики, такі як: мобільність, гнучкість та критичність мислення. Ці зміни встановлюють нові вимоги до професійної підготовки наших фахівців, включаючи якість підготовки та професійну компетентність, рівень соціально-професійної

мобільності, конкурентоспроможність на ринку праці та в різних сферах виробничої діяльності.

Основними структурними компонентами педагогічної компетентності є теоретичні педагогічні знання, практичні навички та особистісні якості вчителя. Теоретичні педагогічні знання включають в себе психолого-педагогічні знання, які визначені навчальними програмами та охоплюють методологічні основи та категорії педагогіки, закономірності соціалізації та розвитку особистості, цілі та технології навчання та виховання, а також закони анатомо-фізіологічного та психічного розвитку дітей та підлітків [48]. Ці знання служать, як основа для розвитку гуманістичного мислення вчителя. Психолого-педагогічні та спеціальні знання є необхідною складовою професійної компетентності вчителя.

Зміст теоретичної підготовки вчителя проявляється в здатності аналізувати педагогічні явища і включає такі види вмінь:

– аналітичні вміння – включають в себе здатність аналізувати педагогічні явища і розуміти роль кожного елементу в структурі загального процесу, а також взаємодію цих елементів між собою. Це передбачає вміння знаходити в педагогічних теоріях принципи, висновки та закономірності, правильно діагностувати педагогічні явища та розробляти оптимальні стратегії вирішення педагогічних завдань.

– Прогностичні вміння – це вміння передбачати розвиток педагогічних процесів та результати навчання і виховання. Це включає управління педагогічними процесами, формулювання чітких цілей та планування шляхів досягнення цих цілей. Вчителі повинні оволодіти методами прогнозування та розробки гіпотез.

– Проєктивні вміння – вміння конкретизувати цілі навчання та виховання та послідовно реалізовувати їх на практиці.

– Рефлексивні вміння – вміння аналізувати та оцінювати власні дії та педагогічну практику, спрямовані на самовдосконалення вчителя [48].

Зміст практичної готовності вчителя виражається в зовнішніх вміннях. Це включає такі типи вмінь:

1. організаторські вміння – передбачають здатність залучати учнів до різних видів діяльності та організувати роботу колективу. Сюди включаються мобілізаційні, інформаційні, розвивальні та орієнтаційні організаторські вміння.

2. Комунікативні вміння – включають в себе вміння сприймання, які допомагають розуміти інших (учнів, колег), вміння ефективно спілкуватися (вербальне спілкування) та вміння використовувати педагогічні методи взаємодії. Комунікативні вміння також охоплюють здатність до відповідного вибору способів звертання та аналізу поведінки вихованців [26, с.7].

Ці вміння та компетенції допомагають вчителям впроваджувати успішні та ефективні педагогічні практики, створювати стимулююче середовище для навчання та виховання і взагалі забезпечувати продуктивну роботу в освітньому процесі.

Професійна компетентність вчителя є важливим фактором для його педагогічної майстерності. Ця компетентність відіграє значущу роль у виконанні педагогічних обов'язків і має ряд функцій:

– Педагогічне самовизначення: вчителю потрібно розуміти свою професійну роль і визначати власну місію.

– Педагогічне самомотивування: важливо мати внутрішню мотивацію для педагогічної діяльності, що дозволяє досягати кращих результатів.

– Педагогічне самонавчання та самовдосконалення: педагог повинен бути готовим до постійного вдосконалення своїх знань і навичок у сфері педагогіки.

– Педагогічне самореалізація: ця функція передбачає можливість вчителя виразити себе в педагогічній діяльності та знайти особисте задоволення в її результаті.

– Педагогічне самопрофілактика та самореабілітація: вчителі повинні вміти розпізнавати педагогічне вигорання та в разі потреби само реабілітуватися [48].

У формуванні педагогічної компетентності важливі такі принципи:

- принцип гуманізму – створення умов для розвитку найкращих якостей та здібностей студентів, повага до їх особистості та підтримка їхніх духовних потреб.
- Принцип демократизації – уникнення авторитарного стилю у спілкуванні, визнання прав студентів на свободу та розвиток педагогічних здібностей.
- Принцип компетентності – створення умов для розвитку необхідних структурних елементів педагогічної компетентності у випускників.
- Принцип педагогічної творчості – стимулювання індивідуально-особистісної творчості у студентів.
- Принцип проблемності – орієнтація на вирішення реальних педагогічних проблем.
- Принцип реалізму – досягнення реальних педагогічних цілей і оволодіння необхідними засобами та методами.
- Принцип педагогічного саморозвитку – створення умов для саморозвитку та самореалізації учнів.
- Принцип орієнтації на особистість – вибір методів та форм навчання на основі індивідуальних потреб та інтересів учнів.
- Принцип технологічної єдності – використання сучасних технологій навчання.
- Принцип діалогізації навчання – розвиток в студентів умінь вести діалог, аналізувати інформацію, та критично ставитися до неї [48].

Педагогічна компетентність інтегрує різні види компетенцій, які розкривають загальні здатності педагога в різних аспектах педагогічного процесу. Ці види компетенцій включають:

- пізнавально-інтелектуальну компетенцію – включає в себе теоретичні знання, практичні навички, уміння аналізувати інформацію, засвоювати нові знання та приймати обґрунтовані рішення.

– Діагностичну компетенцію – дозволяє вчителю досліджувати фізичний, психічний та розумовий розвиток учнів, а також рівень їхнього морального та естетичного виховання. Вона включає в себе вміння визначати потреби і можливості учнів.

– Прогностичну компетенцію – передбачає вміння вчителя визначити мету своєї роботи, конкретні цілі та завдання на кожному етапі навчального процесу і передбачити кінцевий результат [48].

– Організаторську компетенцію – вміння вчителя залучати учнів до спільної роботи та сприяти їхньому співробітництву для досягнення поставлених цілей.

– Інформаційну компетенцію – вчителі виступають як головне джерело наукової, світоглядної та морально-естетичної інформації для учнів. Важливо мати широкий світогляд, ерудицію і глибокі знання в своїй предметній галузі, що допомагає формувати у учнів відповідні навички та здібності [48].

– Стимулюючу компетенцію – передбачає глибокі знання предмету, моральну культуру, гуманне ставлення до учнів і їхніх потреб. Вчителі повинні мати здатність надихати, турбуватися та створювати позитивне навчальне середовище.

– Оцінно-контрольну компетенцію – вміння здійснювати оцінку і контроль як власної роботи, так і роботи учнів, і використовувати цю інформацію для покращення процесу навчання та виховання.

– Аналітичну компетенцію – здатність вчителя аналізувати результати своєї роботи і виявляти чинники, що впливають на ефективність навчання та виховання [48].

– Психологічну компетенцію – здатність вчителя адекватно оцінювати власні можливості та особливості, вибирати ефективні стратегії взаємодії з учнями та регулювати свої емоції.

– Соціальну компетенцію – здатність вчителя адекватно реагувати на соціальну дійсність і враховувати соціальні норми та цінності у взаємодії з учнями та колегами.

– Громадянську компетенцію – здатність формувати у майбутніх спеціалістів громадянську культуру, усвідомлювати цінності свободи, прав людини та відповідальності перед суспільством [48].

– Комунікативну компетенцію – здатність педагога ефективно спілкуватися в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії та будувати взаємодію на основі соціальних навичок.

– Рефлексивну компетенцію – розвиток у вчителя навичок саморефлексії та здатності до аналізу та оцінки власної діяльності з метою її покращення.

– Компетенцію творчості – здатність педагога до творчого підходу в розв’язанні педагогічних проблем та застосуванні нестандартних методів та засобів.

– Методичну компетенцію – оволодіння методологічними та теоретичними основами методики навчання різних предметів і здатність використовувати ці знання в навчальній та виховній діяльності.

– Дослідницьку компетенцію – здатність вчителя до наукового мислення, спостереження, аналізу та виконання дослідницької роботи для покращення якості навчання та виховання [48].

Перелічені компетенції допомагають вчителям впоратися з різноманітними завданнями та вимогами педагогічної діяльності і забезпечують високий рівень професійної майстерності. Важливо враховувати питання формування педагогічної компетентності в навчальних програмах на різних рівнях освіти. Організація заходів, присвячених актуальним проблемам формування педагогічної компетентності, сприяє обміну досвідом та розвитку нових ідей у цій галузі.

Важливо включити основні компоненти професійно-педагогічної компетентності у навчальні плани та програми. Розробка нових курсів сприятиме формуванню цих компетенцій. Вивчення і підготовка майбутніх педагогів повинні відповідати основним видам компетенцій, необхідних для спеціалістів. Важливо створити методичні посібники, підручники та інші матеріали, які сприятимуть формуванню педагогічної компетентності. Це сприятиме формуванню конкурентоздатних вчителів та покращенню навчального процесу [33, с.293].

Таким чином, все вищенаведене буде сприяти формуванню педагогічної компетентності вчителів і покращенню якості освіти.

2.4. Професійна адаптація вчителів-початківців

Впродовж XIX–XX століть проблема адаптації вийшла за межі еволюційної теорії та загальної біології, ставши однією з ключових тем у медицині, педагогіці, соціології, соціальній психології та інших науках. Науковці виділяють різні види адаптації, включаючи: біологічну, психологічну, професійну та соціальну адаптацію. З сутнісним поглядом на адаптацію людини пов'язано багато складних аспектів, включаючи збереження і зміну біологічних і соціальних функцій в різних умовах та створення оптимальних умов для фізичного, духовного і соціального розвитку [58, с.300].

Процес адаптації людини включає складні та багатогранні взаємовідносини з навколишнім середовищем. Проблема адаптації є міждисциплінарною та загальнонауковою проблемою. Поняття адаптації є загальнонауковим і може бути застосоване до багатьох галузей знань. В останні роки спостерігається значна еволюція розуміння адаптації, з усе більшою увагою приділяють психологічній та соціальній адаптації, зміщуючи акцент від біологічної адаптації до психологічної та соціальної [5, с.81].

Подібна трансформація поняття адаптації пов'язана із розвитком концепції активної взаємодії особистості та навколишнього середовища, а

також переходом від концепції гомеостазу до акценту на самореалізації та активній взаємодії особистості з соціальним середовищем. Зростає інтерес до проблеми загальної «адаптації до життя», досліджуючи індивідуальні способи та стратегії поведінки, які використовуються в різних життєвих ситуаціях. Особливу увагу приділяють розвитку особистості та суспільства на основі їх конструктивної взаємодії [18, с.467].

В українській професійній освіті, завдання оптимізації початкової професійної адаптації залишається актуальним завданням і шукаються нові підходи до його вирішення. Реформування освіти в Україні спрямоване на підвищення якості шкільної освіти, підготовку майбутніх фахівців з інноваційним мисленням, здатних до постійного самовдосконалення та навчання протягом усього життя, готових до обдуманих життєвих виборів та самореалізації, трудової активності та громадянської участі. Реалізація цього завдання потребує підготовки нового покоління вчителів [24, с.55].

Як відзначає Т.Г. Белан, випускники педагогічних закладів освіти визначають національну освітню політику та майбутнє суспільства [5, с.82]. Це підтверджується результатами досліджень кращих шкільних систем за міжнародним рейтингом PISA, згідно з якими діяльність вчителя, який розпочинає свою педагогічну кар'єру, є основним фактором забезпечення якості освіти [5].

Особливе значення для формування особистості молодого вчителя має його професійна адаптація. Цей процес розглядається, як безперервний та триваючий упродовж усього перебування на професійній педагогічній службі, проте, найбільш важливим і складним є перший етап адаптації. Успішна адаптація на початковому етапі сприяє розвитку професійних якостей, креативності та творчості молодого вчителя і веде до здійснення освітніх перетворень.

Слово «молодий вчитель» стосується не віку, а професійного статусу особи, яка починає свою кар'єру в освіті. Проте, професія вчителя в Україні на сьогодні не є привабливою та престижною і на педагогічні спеціальності

вступають абітурієнти, які обирають цю професію як «запасний варіант». Це призводить до зменшення потоку талановитих молодих кадрів в педагогічну сферу і збільшення віку вчителів [13, с.26].

Проблеми, пов'язані зі старінням педагогічних кадрів, включають зниження ефективності освітнього процесу, погіршення соціального статусу вчителів, обмежену професійну мобільність, ризик психологічних відхилень та вплив на ринок праці в галузі освіти. В.М. Галузьяк у 2012 році зазначав, що вчителі пенсійного віку, можуть в будь-який момент припинити роботу. На його думку, така ситуація через наступні п'ять років може призвести до втрати близько 20% педагогічних працівників, що ускладнить ситуацію з кадрами в школах [13, с.27]. Ця проблема стає ще більш гострою, враховуючи те, що значна частина молодих вчителів залишає освітню сферу.

Важливо розуміти, що поступове зменшення кількості молодих учителів є кризовим аспектом розвитку сучасної української школи. Багато обдарованих молодих людей, які мали б природну обдарованість та бажання, не обирають професію вчителя. Як наслідок, українська школа має проблеми зі збереженням та привабленням молодих та талановитих вчителів [38].

Професійна адаптація молодого вчителя грає важливу роль у формуванні його особистості і забезпеченні ефективної діяльності. В перші роки педагогічної кар'єри відбувається професійна адаптація, яка означає пристосування до особливостей вибраної професії та засвоєння необхідних професійних навичок. Поняття професійної адаптації має різноманітні трактування, але в цілому, це процес активного включення молодого вчителя у професійну діяльність, формування професійних якостей та здатності працювати в нових умовах.

Професійна адаптація молодого вчителя включає в себе адаптацію до: змісту діяльності, умов праці, колективу, керівництва, а також включення в процеси саморозвитку та стосунків з учнями та їхніми батьками. Цей процес може включати різні фази, такі як: професійна дезадаптація, професійна неадаптація та, власне, професійна адаптація [45, с.42].

В сучасних умовах молодий вчитель повинен бути готовим до нових викликів, бути творчим та здатним до постійного навчання. Він має впроваджувати інноваційні підходи до навчання, співпрацювати в команді та адаптуватися до різноманітних ролей, таких як: тьютор, модератор, коуч і т. д. Необхідно враховувати швидкі зміни в освіті та готувати молодих вчителів до викликів сучасної освіти [117].

Для успішного подолання труднощів, пов'язаних із професійною адаптацією молодих вчителів, важливо налагодити ефективну систему управління цим процесом. Це можна досягти за допомогою комплексного підходу до психолого-педагогічного супроводу та інтеграції різних методів та технологій роботи з молодими спеціалістами для розвитку їх універсальних професійних навичок.

Управління адаптацією молодого вчителя включає в себе кілька функцій:

- Діагностична функція – передбачає оцінку особистісних якостей та здібностей молодих учителів.
- Професійно-освітня функція – спрямована на покращення їхніх професійних умінь та навичок.
- Оцінювально-прогностична функція містить діагностику рівня професійної компетентності та прогнозування напрямків розвитку.
- Аналітична функція – передбачає аналіз шкільної документації та інших аспектів педагогічної діяльності.
- Організаційно-координаційна функція – створює умови для професійного росту та сприяє активному навчанню.
- Регулятивно-корекційна функція – дозволяє аналізувати та коригувати зміст професійної діяльності.
- Контролююча функція – забезпечує контроль за станом професійного розвитку [82, с.102].

У сучасному освітньому просторі молодий учитель розглядається, як доросла особистість, тому інтеграція андрагогічних принципів є ключовою у

створенні ефективної системи підтримки та професійного розвитку цієї категорії педагогічних кадрів. Це включає в себе: розкриття закономірностей ефективного навчання дорослих, врахування особливостей стимулювання, виховання та удосконалення дорослої особистості під час професійної підготовки, а також задіяність особистісно-професійного досвіду учня для самостійного та самоспрямованого навчання [61, с.13].

Принципи андрагогії, такі як: пріоритет самостійного навчання, спільна діяльність, опора на досвід, індивідуалізація навчання, системність, контекстність, актуалізація результатів навчання, елективність, усвідомленість навчання, повинні бути враховані при розробці програм навчання для молодих вчителів. Важливо забезпечити їхню участь у спеціальних курсах, школах молодого вчителя та інших педагогічних заходах, що сприяють їхньому професійному розвитку та підтримці [61, с.13].

Для успішного подолання труднощів, пов'язаних із професійною адаптацією молодих вчителів, важливо налагодити ефективну систему управління цим процесом. Це можна досягти за допомогою комплексного підходу до психолого-педагогічного супроводу та інтеграції різних методів та технологій роботи з молодими спеціалістами для розвитку їх універсальних професійних навичок.

Забезпечення такої підтримки передбачає застосування інноваційних технологій навчання для дорослих. Термін «технологія» має грецьке походження: «*techne*» означає мистецтво, вміння, майстерність, а «*logos*» – вчення, науку, слово, поняття, а також закономірність, взаємозв'язок, порядок [5, с.82]. Таким чином, технологія – це усвідомлена техніка людської діяльності, що містить етапи її виконання: це сукупність знань про ефективні, оптимальні та раціональні способи і засоби досягнення мети, а також діяльність, під час якої використовуються різні види знань для розв'язання конкретних практичних завдань. Технологія – це не лише способи діяльності, але й спосіб, яким особистість бере участь у цій діяльності [5, с.82].

В освіті поняття «освітня технологія» визначається, як сукупність науково і практично обґрунтованих методів, засобів, форм і способів організації освітньої взаємодії, які забезпечують ефективність управління освітнім процесом для досягнення бажаного результату в будь-якій галузі освіти [5, с.84]. Одним зі складників освітньої технології є технологія навчання, яка розглядається як системний метод створення, застосування і визначення процесу викладання і засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії з метою оптимізації форм освіти.

За інтерпретацією З. Дробінської, технологія навчання є системою науково обґрунтованих дій всіх учасників процесу навчання, які, з високим ступенем гарантованості, призводять до досягнення цілей навчання [35, с.184]. М.В. Зембицька розглядає технологію навчання, як сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, які використовуються для досягнення поставлених завдань [40, с.86].

Технологію навчання молодого вчителя можна розглядати, як систему форм, методів, засобів підготовки/перепідготовки, яка забезпечує рефлексивне управління освітнім процесом та розвиток здатності тих, хто навчається, до саморегуляції, самоорганізації та самоконтролю у власній діяльності. Ця технологія спонукає молодих вчителів до активної творчості, співпраці, спілкування та сприяє створенню атмосфери взаємної поваги [40, с.87].

Тренінгові технології є ефективною формою цієї технології навчання молодих вчителів, оскільки вони сприяють підвищенню ефективності набуття і вдосконалення професійних знань, умінь, норм і навичок, розвитку особистісних якостей, комунікативних здібностей і емоційно-вольових характеристик, а також подоланню професійних проблем.

Отже, професійний старт вчителя є критичним для його подальшої успішної кар'єри і якщо цей етап не пройдений ефективно, це може призвести до стресу, виснаженості та низького професійного задоволення. У зв'язку з цим, дослідження процесу професійної адаптації вчителів-початківців є

насуцною задачею для покращення якості освіти та підтримки молодих педагогів у їхній професійній діяльності [111, с.92].

Основні аспекти професійної адаптації вчителів-початківців включають в себе оволодіння педагогічними навичками, вміннями та знаннями, а також розвиток професійної ідентичності та самосвідомості. По-перше, молоді вчителі повинні опанувати методи навчання, організації уроків та взаємодії з учнями. Вони також зіткнуться з управлінськими завданнями, пов'язаними зі створенням атмосфери в класі, вирішенням конфліктів та співпрацею з батьками.

По-друге, формування професійної ідентичності вчителя включає розуміння власних цінностей, педагогічних переконань та ставлення до професії. Молодий вчитель повинен зрозуміти свою роль у вихованні та освіті учнів і розвивати власну педагогічну філософію. Третій аспект – розвиток самосвідомості – передбачає аналіз власної педагогічної практики та вдосконалення своїх професійних навичок. Вчителі-початківці повинні бути готові до постійного самовдосконалення та вивчення нових методів і підходів у навчанні [46].

Таким чином, професійна адаптація вчителів-початківців є багатограним процесом, який вимагає підтримки та педагогічної експертизи. Дослідження цієї проблеми допомагає зрозуміти основні виклики та завдання, які стоять перед молодими педагогами і розробити ефективні стратегії підтримки їхньої професійної адаптації.

РОЗДІЛ 3

ПРОБЛЕМИ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ПРИ ПОБУДОВІ КАР'ЄРИ

3.1. Професійне вигорання як основна проблема вчителів при формуванні кар'єри

Професійна діяльність педагога є однією з найбільш емоційно напружених і це пов'язано з численними непередбачуваними та неконтрольованими комунікативними ситуаціями, відсутністю регламентованого режиму роботи та високою мірою особистої відповідальності. На фоні цього педагог зазнає труднощів отримати чітке підтвердження ефективності своєї праці. Україна постійно розвивається у сфері освіти і з'являються нові типи навчальних закладів.

Діяльність вчителя в новому типі закладу, а також у традиційній школі, супроводжується стресами, емоційним виснаженням та професійним вигоранням, проте причини цих явищ відрізняються. Емоційне вигорання та синдром професійного вигорання серед вчителів стали актуальними проблемами. Вчителі з довгим педагогічним стажем, зазвичай більше 10-15 років, є особливо вразливими до синдрому професійного вигорання. Багато педагогів, які перебувають на етапі професійної діяльності, відчувають не лише професійну втомленість, але і всі ознаки синдрому психологічного вигорання, іноді не усвідомлюють причину цього та не володіють методами запобігання або подолання наслідків синдрому [19, .64].

Незважаючи на це, існують вчителі, які успішно впоралися зі стресами, зберегли своє фізичне та психічне здоров'я і виконують свої професійні обов'язки ефективно. Таким чином, подолання негативного впливу стресів є можливим, навіть у такій емоційно виснажливій сфері, як вчительська.

Перші дослідження щодо професійного вигорання з'явилися в 70-і роки ХХ століття у США. Х. Фреденбергер, американський психіатр, вважається

одним із засновників концепції вигорання. Він описав феномен, який спостерігав у себе та колег (виснаження, втрата мотивації та відповідальності) і назвав його метафорично «вигоранням». Також він відзначав, що коли співробітник вигоряє з певних причин, він стає неефективним у досягненні своїх цілей та виконанні завдань [103, с.39].

Інший вчений, що став одним із засновників концепції вигорання, К. Маслач, описує його як «стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, хронічної втоми, відчуття безпорадності та безнадійності, розвиток негативної самооцінки та негативного ставлення до роботи та життя». Він підкреслює, що вигорання – це не втрата творчого потенціалу, а скоріше «емоційне виснаження, що виникає на основі стресорів, викликаних міжособистісним спілкуванням» [107, с.104].

Б. Беррі визначив синдром емоційного «вигорання», як втрату мотивації в професійній діяльності у відповідь на надмірні зобов'язання та незадоволеність, що призводить до психологічного та емоційного виснаження. Важливо враховувати, що професійне вигорання може бути конструктивним або дисфункціональним і від нього залежать якість виконання професійної діяльності та взаємини з колегами, а також його вплив на професійну деформацію особистості [99, с.35].

У моделі, розробленій німецькими дослідниками Н. Ензманн і К. Клейбер, виділяються три основних види професійного вигорання: деморалізація, виснаження і втрата мотивації. Взаємодія різних чинників визначає динаміку розвитку процесу «вигорання», а їхня запропонована модель дозволяє визнати середній рівень «вигорання», при якому спостерігаються високі показники емоційного виснаження, що представляє собою перехідний етап. Вчені вважають, що синдром професійного вигорання включає такі фактори: емоційне виснаження, яке характеризується поганим фізичним самопочуттям та нервовим напруженням; деперсоналізація – зміни у відносинах з колегами, учнями та відносини до себе [62, с.448].

Синдром професійного вигорання – це реакція організму та психологічної сфери людини на тривалий вплив стресів середньої інтенсивності, які обумовлені її професійною діяльністю. Професійне вигорання виникає в результаті некерованого тривалого стресу і характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності та втоми, викликаних саме професійною діяльністю, об'єднуючи в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень. Цей стан є різновидом та передумовою професійної деформації особистості.

Існує розрізнення між професійним та емоційним вигоранням, хоча обидва ці явища взаємопов'язані. Особа може стати об'єктом цих проблем, коли довго переживає стрес, особливо той, що виникає з інтенсивного спілкування. Стрес є особливим психічним станом, що розвивається під впливом надзвичайних умов і ситуацій професійної діяльності. Це поняття охоплює різноманітні явища, пов'язані з виникненням, проявом та наслідками впливів зовнішнього середовища, а також з конфліктними ситуаціями та відповідальними завданнями [115, с.746].

Стрес є реакцією на взаємодію між особистістю та оточуючим світом, визначеним когнітивними процесами, мисленням, оцінкою ситуації та рівнем розвитку. Таким чином, умови виникнення та характер проявів стресу можуть значно відрізнятись у різних осіб. Існують три підходи до визначення синдрому професійного вигорання, кожен з яких включає відповідні методи оцінки. Перший підхід розглядає професійне вигорання як стан фізичного, психічного та, передусім, емоційного виснаження, що виникає внаслідок тривалого перебування в емоційно навантажених ситуаціях спілкування. Тут професійне вигорання інтерпретується як синдром «хронічної втоми».

Другий підхід представлений голландськими дослідниками, розглядає професійне вигорання, як двовимірну модель, що складається з емоційного виснаження та деперсоналізації. Деперсоналізація включає в себе погіршення ставлення до інших (учнів, колег) і, іноді, до себе. Третій підхід був запропонований американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон, є

найпоширенішим. Цей підхід розглядає синдром професійного вигорання як трьохкомпонентну систему, що складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних прагнень [108, с.194].

Емоційне виснаження розглядається як основна складова професійного вигорання, що проявляється у пониженні емоційного фону, байдужості або емоційній перенасиченості. Деперсоналізація виявляється в деформації стосунків з іншими людьми, що може бути виявлено в залежності від інших або в негативізмі та цинічності ставлень і почуттів. Редукція особистих досягнень може проявлятися в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізмі відносно службових досягнень і можливостей або обмеженні своїх можливостей і обов'язків стосовно інших.

Діяльність особи, особливо вчителя, за своєю природою часто призводить до зниження працездатності через порушення функціонального стану та втому психічних функцій. Педагогічна робота завжди є напруженою з точки зору стресогенних факторів, оскільки вчитель несе відповідальність перед учнями, їхніми батьками, суспільством та самим собою. Це включає постійне пильнування за життям та здоров'ям учнів, вивчення їх знань, умінь і навичок, а також вплив на їхній особистісний розвиток і виховання нового покоління громадян [109, с.352].

Педагогічна робота зазвичай супроводжується емоційним напруженням та активною міжособистісною взаємодією. У контексті функціональних порушень, спостерігається важливе місце для стану втоми і перевтоми серед працівників освітніх закладів. Висока чутливість до звичайних робочих навантажень, швидке стомлення і повільне відновлення, свідчать про недостатню професійну придатність.

В контексті психічної сфери, при хронічній втомі та перевтомі, спостерігається розлад функції уваги, про що свідчить зменшення її стійкості та швидкості перемикавання, порушення концентрації та звуження обсягу. Погіршується функціонування оперативної пам'яті, сповільнюються розумові процеси, страждає функція прогнозування та передбачення ситуації.

Зменшення волевих зусиль та порушення витримки та самоконтролю також можуть бути проявлені. Розлад функції уваги у вчителів може спричинити події, які поглиблюють професійний стрес та сприяють розвитку синдрому професійного вигорання.

Прояви професійного вигорання мають широкий спектр. Зокрема, вигорання може виявитися у депресивному стані, підвищеній втомлюваності і відчутті спустошеності, втраті здатності сприймати позитивні наслідки своєї праці, а також у формуванні негативних настанов щодо роботи та життя в цілому. Дослідження професійних стресів і методів їх подолання важливе не лише через їхній вплив на ефективність праці, але й через їхні наслідки для психічного та фізичного стану людини, які можуть включати втрату здоров'я, психологічні проблеми та особистісні зміни [93, с.233].

Індивідуальні особливості нервової системи і темпераменту впливають на ризик виникнення вигорання. Співробітники з вразливою нервовою системою та інтровертним характером, чиї індивідуальні особливості не відповідають вимогам професії типу «людина-людина», можуть швидше стикатися з цим явищем. Фізичне здоров'я та психологічний стан вчителя піддаються руйнівному впливу, що неодмінно впливає на працездатність та результати його роботи, а також може негативно позначитися на учнях та колегах. Проблема вигорання є складною і вимагає комплексного підходу до її вирішення.

Навчальні заклади нового типу мають свої позитивні аспекти, такі як: висока технічна оснащеність, постійне освоєння новітніх методів роботи вчителів та акцент на науково-дослідницькій та проєктній роботі учнів. Однак, при цьому, вчителі постійно зіштовхуються зі стресом через велику відповідальність перед батьками, адміністрацією та учнями. Вони також повинні витратити багато часу на засвоєння нових методів та бути експертами в багатьох сферах навчально-виховного процесу. Це вимагає від них виправдання очікувань, пов'язаних із заявленими перевагами закладів нового типу. Все це

додається до стрес-факторів, що існують в будь-якому навчальному закладі і впливають на психофізіологічний та емоційний стан працівників.

Однією з основних особливостей та труднощів професійного вигорання вчителів найчастіше визнається висока психічна напруженість. Здатність до переживання і співпереживання (емпатії) розглядається як одна з професійно важливих якостей вчителя. Зазначимо, що в процесі навчання у педагогічних вищих навчальних закладах студентам часто не формують (цілеспрямовано) відповідних знань, особистісних якостей та проактивних навичок, необхідних для подолання професійного вигорання, що може виникнути у майбутньому [88, с.297].

Здатність ставити перед собою цілі для досягнення певного рівня професійного та особистісного вдосконалення, моральна зрілість особистості дозволяють не лише успішно виконувати професійну діяльність, але і уникати стану «втрати себе», який може виникнути внаслідок психотравмуючого впливу професії. Якщо вчитель не готовий до емоційних навантажень, що виникають у процесі його професійної діяльності, то під впливом чинників середовища (соціальних, економічних і техногенних), поєднаних із його особистісними особливостями, може розвинути синдром професійного вигорання.

Професійне вигорання виникає внаслідок фізичного, емоційного, духовного, інтелектуального та міжособистісного виснаження. Синдром професійного вигорання не виникає лише через зовнішні (професійні, соціальні, організаційні) чинники, але і через внутрішні (психологічні). Особливістю професійної діяльності вчителя є те, що об'єктом і результатом його праці є фізичні, інтелектуальні, особистісні та духовні якості. Отже, вчителю, як суб'єкту діяльності, необхідно мати не лише методичні прийоми, для побудови взаємодії з учнями, їх батьками та колегами. Навичка «вживатися в чужу психіку, навіть перевтілюватися, але не розчинятися в ній», визначається як одне з ключових професійних умінь вчителя [73, с.62].

Отже, аналізуючи наукову літературу, можна визначити фактори, що сприяють розвитку синдрому професійного вигорання:

- обмеження свободи дій та використання наявного потенціалу;
- монотонність роботи;
- високий рівень невизначеності у оцінці виконаної роботи;
- незадоволеність соціальним статусом.

Враховуючи праці Г. Сельє, можна визначити етапи професійного вигорання педагогів. Перша стадія характеризується на рівні виконання функцій і довільної поведінки: забуванням певних моментів, збоями у виконанні рухових дій і т.д. Ці початкові симптоми зазвичай не привертають увагу і називаються в жарт «дівочою пам'яттю» або «склерозом». Залежно від характеру діяльності вчителя, перша стадія може розвиватися протягом трьох-п'яти років [73, с.61].

На другій стадії спостерігається зниження інтересу до професійної діяльності, зменшення потреби в спілкуванні з рідними та друзями, підвищена дратівливість. Ця стадія формується в середньому від п'яти до п'ятнадцяти років. Третя стадія – особистісне вигорання, характеризується повною втратою інтересу до роботи та життя взагалі, емоційною байдужістю та відчуттям постійної втоми. Людина віддає перевагу самотності, спілкуванню з тваринами та природою, а не з людьми. Ця стадія може виникнути від десяти до двадцяти років [62, с.451].

Отже, професійна діяльність педагогів визначається як одна з найбільш напружених, особливо з психологічної точки зору і входить до категорії професій із значною кількістю стрес-факторів. Серед цих факторів можна виділити:

- хронічно напружену психоемоційну діяльність, пов'язану з інтенсивним спілкуванням, де постійно виникає необхідність вирішувати проблеми, уважно сприймати, швидко інтерпретувати візуальну, звукову та письмову інформацію;

- дестабілізуюча організація діяльності, коли спостерігається нечітке планування роботи, відсутність належної структури і незрозуміла організація інформації, а також завищені стандарти контингенту, з яким необхідно працювати;
- підвищена відповідальність за функції операцій, які виконує вчитель, тобто робота в режимі жорсткого зовнішнього і внутрішнього контролю;
- несприятлива психологічна атмосфера професійної діяльності, яка відрізняється конфліктністю;
- психологічно важкий контингент, з яким вчителю доводиться спілкуватися (діти з особливостями характеру, нервовою системою, затримками психічного розвитку) [31, с.25].

Незважаючи на схожість професійного вигорання вчителя та стресорів вчительської професії, між цими явищами існують відмінності, які визначив А. Пінес:

1. Професійне вигорання характеризується відходом від проблем, в той час, як стресори включають підвищену відповідальність.
2. У випадку професійного вигорання притуплення емоцій є типовим, в той час як стрес може викликати підвищену реактивність.
3. Емоційне виснаження синдрому професійного вигорання впливає на мотивацію і потреби особистості, тоді як виснаження від стресу впливає на фізичну енергію особистості вчителя.
4. Професійне вигорання викликає деморалізацію, тоді як стрес призводить до дезінтеграції.
5. Професійне вигорання є втратою ідеалів і надій, у той час як стрес означає втрату ресурсів і життєвої енергії.
6. Депресивні симптоми при професійному вигоранні зумовлені зневірою, в той час як депресивні симптоми при стресі виникають з потребою захистити себе і зберегти енергію.

7. Педагогічне вигорання сприяє розвитку психічних розладів, деперсоналізації та відчуття відстороненості, в той час як стрес може призвести до різних фобій, паніки і напруги [110, с.108].

Як вже було вказано, одним із елементів професійного вигорання є деперсоналізація, яку вчитель може розвивати через відчуття безпорадності у вихованні учнів. Вважаємо, що вчителю, який має синдром професійного вигорання, може бракувати здатності до подальшого професійного зростання та впоратися із психологічними проблемами і нормативними кризами, що виникають у процесі професійного розвитку. Це свідчить про особистісно-професійну деформацію фахівця.

Педагогічне вигорання може бути розглядатися як плата не за співчуття до людей, а за нереалізовані особисті життєві очікування. Вчителі з високим ступенем вигорання можуть долати негативні враження, пов'язані з втратою сенсу своєї професійної діяльності. Наприклад, відчай через відсутність результату, малооплачувана робота, байдужість і нерозуміння оточуючих призводять до знецінення зусиль і втрати віри в сенс життя. Важливо відзначити, що синдром професійного вигорання через особистість педагога негативно впливає взагалі на професійну діяльність вчителя та прямо впливає на взаємодію вчителя і учня, ускладнюючи формування та підтримку їхніх відносин на принципах фасилітації [77, с.115].

Високий рівень самоактуалізації є протиположним для розвитку вигорання та зменшення емоційного виснаження, а також уникнення деперсоналізації та зниження особистих досягнень. У вчителів ключовими є орієнтація на мету та локус контролю, а також спрямованість на спілкування та схвалення у професійній діяльності. Також важливі мотивація педагогічного покликання, духовні та просоціальні цінності. Вчителі з професійним вигоранням можуть стикатися із внутрішньо особистісними конфліктами.

Вчителі шкіл відчувають безвихідь та зневіру, що виявляється у спалахах незадоволення та деформації спілкування. Вони виявляють неадекватне емоційне реагування, спрощення професійних обов'язків та емоційну

спустошеність. Для педагогів шкіл особливо важливі нормативні ідеали, такі як «безпека», «влада» і «конформізм», акцентована увага на духовній силі, такій як: віра, надія, знання і мудрість.

Для педагогів характерним є виявлення духовної краси через такі риси, як: чесність, скромність, повага, вірність, доброта і вдячність. Досліджуючи соціально-психологічні фактори формування синдрому емоційного вигорання у педагогів, З. Дробінська вказала, що найбільший ризик емоційного вигорання існує серед тих педагогів, які мають високий статус у неформальних міжособистісних стосунках у педагогічному колективі. Це особливо виражено у тих, хто активно взаємодіє з учнівським колективом і незалежно від вихідного рівня його розвитку, спостерігається інтенсивне формування синдрому емоційного вигорання [35, с.185].

Фахівці, які працюють у галузі психологічного супроводу, відіграють важливу роль у збереженні емоційного комфорту серед учителів. Шляхом забезпечення психологічної підтримки та вирішення міжособистісних проблем, такі спеціалісти допомагають у формуванні психологічної та соціальної компетентності, запобігають конфліктам та ідентифікують корені труднощів у навчальному процесі. Тому важливо, щоб фахівці психологічної служби активно впроваджували заходи щодо уникнення професійного вигорання педагогів та проводили освітні заходи з питань ефективного використання методів психологічної самодопомоги.

Тільки завдяки системній роботі та використанню психологічних технологій можна створити оптимальні умови для комфортної професійної діяльності особистості. Оволодінням знань про можливості психологічної самодопомоги та їх практичним використанням можна забезпечити підвищення рівня психологічного благополуччя, адаптацію до професійних вимог та ефективну профілактику професійного вигорання вчителів [19, с.67].

Одним з основних засобів уникнення «професійного вигорання» у педагога є неперервна психолого-педагогічна освіта та постійне підвищення кваліфікації. Знання, отримані під час університетської освіти, швидко

застарівають. В американській літературі використовується поняття «період піврозпаду компетентності», яке взяте з ядерної фізики. Це є період часу після закінчення вишу, коли компетентність фахівця зменшується на 50% внаслідок появи нових знань та інформації. Тому вчитель має постійно отримувати нові знання та підвищувати свою компетентність.

Важливим аспектом у професійній діяльності педагога є саморегуляція емоційного стану. Саморегуляція стає необхідною, коли педагог стикається з новою, невизначеною проблемою, яка не має однозначного рішення. Це особливо актуально у кризових ситуаціях, коли педагог перебуває у стані підвищеної емоційної та фізичної напруги, що може призвести його до імпульсивних дій. Також важливо враховувати саморегуляцію в оцінці дітей, взаємодії з колегами та іншими особами в кризових ситуаціях [14, с.23].

Психологічні основи саморегуляції емоційного стану включають управління як пізнавальними процесами, так і особистістю: поведінкою, емоціями та діями. Нині для досягнення саморегуляції психічних станів використовується нейролінгвістичне програмування.

Профілактика психічних та фізичних проблем є важливим елементом збереження загального здоров'я особистості. За термінологією ВООЗ, профілактика поділяється на три рівні: первинний, вторинний і третинний. Первинна психопрофілактика спрямована на уникнення негативного впливу на психіку людини. У контексті професійної діяльності це означає передбачення професійних та особистісних криз, уникнення професійної деформації та «емоційного вигорання» [116]. На цьому рівні система психопрофілактики має досліджувати стійкість психіки до негативних факторів і шляхів підвищення цієї стійкості, а також запобігати розвитку психогенних захворювань.

Професійна психопрофілактика націлена на забезпечення психічного здоров'я та здорового способу життя у працівників, що займаються важкою професійною діяльністю. Основні методи психопрофілактичної допомоги включають психологічну освіченість та просвітництво щодо стресу та методів його подолання, навчання загальнодоступним методам подолання стресових

станів, розвиток навичок відмови від негативних звичок та девіантної поведінки, виправлення порушень міжособистісних стосунків через групову чи сімейну психотерапію, а також вивчення прийомів саморегуляції, таких як аутогенне тренування, методи релаксації та регулювання сну. Загалом, психопрофілактична допомога спрямована на запобігання розвитку психічних проблем та підвищення рівня психічного здоров'я осіб.

Вторинна психопрофілактика націлена на уникнення наслідків вже існуючих психічних захворювань та запобігання психологічних криз. Це включає консультування, психотерапію, фармакотерапію та підтримуючі програми. Третинна психопрофілактика спрямована на запобігання рецидивів та хронізації нервово-психічних захворювань, а також на відновлення працездатності після захворювання. Це включає різні програми реабілітації, тренінги для збільшення стресостійкості та підтримку соціальної і професійної адаптації [102, с.214].

Метою психологічної профілактики професійного вигорання у педагогів є передбачення негативних наслідків вигорання, які можуть виникнути в процесі виконання професійних обов'язків. Ця мета досягається за допомогою застосування психологічних методів, спрямованих на уникнення психологічної деформації, попередження втрати інтересу та захоплення обраною професією, запобігання виснаженню емоційних та фізичних ресурсів, а також уникнення розвитку синдрому професійного вигорання.

У зв'язку з великою відповідальністю та потребою в ефективності та вмінні ефективно вирішувати проблеми людей, педагоги можуть стикатися з психічним перевантаженням та вигоранням. Таким чином, психологічна профілактика виявляється надзвичайно важливою для збереження психічного здоров'я та забезпечення продуктивної професійної діяльності педагогів.

Супервізія є обов'язковим елементом в сфері професійної діяльності, спрямованим на підтримку педагогів. Ми розглядаємо супервізію як засіб, який дозволяє педагогам зосередитися на труднощах у взаємодії з учнями, колегами, адміністрацією, розуміти їх причини та вирішувати ці проблеми. Цей процес

надає можливість ділитися своїми думками, сумнівами та занепокоєнням, знаходити шляхи вирішення труднощів і спільно нести відповідальність за прийняття рішень під керівництвом супервізора або у групі. Супервізія може сприяти пошуку нових знань, розширенню можливостей та стимулюванню самопіклування [44, с.37].

Ігнорування супервізійної підтримки може призвести до ризику розвитку синдрому «вигорання» як емоційного, так і професійного. Форми проведення супервізії можуть бути індивідуальними або груповими. Українські фахівці з Національного університету «Києво-Могилянська академія» розробили та впроваджують програму психосоціальної підтримки для вчителів і шкільних психологів у східних областях України. Ця програма включає тренінг, індивідуальні супервізії через телефон або Skype щотижня, а також групові супервізії щомісяця протягом трьох годин. Під час супервізій обговорюються складні ситуації, з якими зіткнулись педагоги та шкільні психологи, і супервізори надають відповідні поради [44, с.38].

Ця програма представлена у формі навчально-методичного посібника «Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах», який став корисним ресурсом для вчителів і шкільних психологів. Він інтегрує досвід, накопичений в Україні і пропонує комплекс теоретичних та практичних матеріалів для використання викладачами післядипломної педагогічної освіти та вчителями загальноосвітніх шкіл, що мають намір отримувати та застосовувати знання щодо стресу у дітей та педагогів, розвивати навички роботи зі стресом на уроках, створювати «безпечне середовище» в класі, а також вчитися самостійно відновлювати свої сили з метою запобігання професійному та емоційному вигоранню і багато іншого.

Іншим методом навчання та підтримки педагогів та шкільних психологів є інтервізія (від лат. *inter* – між, *visio* – бачення). Її визначають як форму взаємодії в групі однакових за досвідом та статусом фахівців під керівництвом ведучого [44]. Інтервізія – це взаємна консультація та обмін досвідом серед

колег. Теоретична база інтервізії спирається на ідеї самоорганізації та самоактуалізації. Німецькі вчені Н. Гройбен і Б. Шеллі стверджують, що люди, які усвідомлюють свої проблеми та можуть рефлексувати та аналізувати їх, стають експертами у вирішенні цих проблем [105, с.29].

Застосування педагогічної інтервізії позитивно впливає на роботу педагогічного колективу, полегшуючи встановлення відносин між колегами (грунтуючись на взаємоприйнятті), підкреслюючи важливість емпатії (грунтуючись на визнанні ресурсів), створюючи відкритий процес (базуючись на системі самоактуалізації та самоорганізації), дозволяючи здійснити оцінку (грунтуючись на будь-якому досвіді). Робота інтервізійної групи у школі може перетворити дискусії між вчителями на корисні інструменти для щоденної роботи.

Суть цього процесу полягає у тому, що фахівці (від двох до восьми осіб) обговорюють труднощі, які виникають у їхній практиці, обмінюються досвідом, шукають рішення та надають емоційну підтримку. Це сприяє обміну досвідом, перевірці розуміння проблем, дискусіям та розвитку навичок. Інтервізія дозволяє вчителям обговорювати та розкривати проблеми, отримувати поради, поділитися власним досвідом та взаємодіяти для знаходження оптимальних рішень [105, с.30].

Таким чином, професійне вигорання вчителів стає важливою проблемою при формуванні їхньої кар'єри. Це явище визначається високим рівнем стресу, невпевненістю у власних можливостях, а також відчуттям перевантаження і втомленості. Однією з причин професійного вигорання вчителів є надмірні виклики, такі як адаптація до нових методик викладання, впровадження сучасних технологій, а також постійний пошук інновацій у навчальному процесі.

Додатковим фактором, що поглиблює проблему, є нестабільність у системі освіти, зміни в педагогічних програмах та вимоги до вчителів, що вимагають постійного оновлення професійних навичок. Це може викликати

відчуття втрати контролю та впевненості в своїх здібностях, що, в свою чергу, сприяє виникненню стресу та втоми.

Для подолання проблеми професійного вигорання вчителів необхідно вдосконалювати систему підтримки вчителів, забезпечувати їхню можливість для професійного розвитку та самовираження. Також важливо визнавати їхні досягнення та стимулювати творчий підхід до викладання. Заходи з підтримки і позитивний підхід можуть допомогти вчителям ефективніше подолати труднощі, пов'язані із стресом і навантаженням, та зберегти високий рівень професійного задоволення.

3.2. Проблеми дилемності при викладанні історії

Мета історичної освіти, в першу чергу, спрямована на розвиток загальнолюдських цінностей та виховання гуманізму. Основне завдання історії полягає в формуванні активного громадянина України, здатного до соціальної творчості, принципового захисника своїх позицій та учасника демократичного самоврядування. Важливо виховувати патріота, який відчуває відповідальність за долю країни і людської цивілізації. Подальше викладання історії має надавати учням не лише знання про минуле, але й розвивати навички для вивчення подій історії. Важливо, щоб учні усвідомлювали справжню важливість знань про минуле та бачили їх застосування у сучасному житті.

Історія розглядається як наука, а для її вивчення важливо, щоб учні розуміли, навіщо їм вивчати минуле. Ключовим тут є не поняття «минуле», а «сьогодення» і навіть «майбутнє». Наукове вивчення минулого допомагає краще зрозуміти сучасні події і навіть допомагає у прогнозуванні майбутнього. У сучасних умовах демократизації суспільства виникають різні школи і напрямки в навчанні. Проте, методики викладання окремих предметів не завжди враховують всі сучасні вимоги [7, с.13].

Викладання історії акцентується на методі активного пошуку, що передбачає постійну роботу вчителя та учнів з перегляду і осмислення

програмного та додаткового історичного матеріалу. Учитель має залучати учнів у світ історії, яким його висвітлює сучасна наука та показувати, що історія є живою і важливою для сьогодення, утворюючи основу сучасної цивілізації.

У вивченні історії важливо орієнтуватися на різноманітні джерела, такі як програми, підручники, хрестоматії, художня література, ЗМІ та інтернет-ресурси. Це дозволить учням здобути необхідні знання з історії та заохотити їх до пошуку відповідей на ключові питання для людини і суспільства. Головною метою є гуманітарний пошук, який визначає головну роль у пізнанні історії. Рекомендується впроваджувати системний підхід до викладання всесвітньої історії, враховуючи її контекст у єдиному світі. Метою є спонукання учнів до розуміння єдності та загальності людської історії, що має велике значення для формування сучасного історичного мислення у молодого покоління. Факти можуть втратити актуальність, але розвиток творчого та аналітичного мислення щодо історії лишається важливою частиною особистісного росту [80, с.346].

Використання новітніх інформаційних технологій може значно поглибити зміст навчального матеріалу, розширити і урізноманітнити процес пошукової роботи. Застосування нетрадиційних методик навчання може суттєво впливати на розвиток практичних умінь і навичок учнів у освоєнні історичного матеріалу та сприяти глибшому зацікавленню цією наукою. Проте ефективність різноманітних джерел краще перевіряти власноруч.

У шкільних програмах історії часто виникають проблеми з розподілом матеріалу та подій. Вивчене на попередніх уроках іноді забувається учнями до моменту вивчення причинно-наслідкового зв'язку. Передача матеріалу всією темою через розповідь та лекцію може заплутувати учнів, утворюючи «кашу» з безлічі підтем. Однак події та факти, представлені в єдиному логічному ланцюжку, краще сприймаються учнями, сприяючи отриманню нового, якісного розуміння. Визначення історичних подій, як єдиного ланцюжка: «причина – події – наслідки», виділення ключових проблем та подій – це важливий аспект [85, с.72].

На уроках історії корисно застосовувати методику, яка базується на принципах розвиваючого навчання. Такий підхід акцентує увагу на формуванні теоретичного мислення учнів, що включає в себе вміння розглядати умови виникнення явищ, розкривати причинно-наслідкові зв'язки та розуміти, чому певні явища приймають конкретні форми. Спрощено це можна виразити через формулу: причина – дія – результат – наслідок – явище. Це історичне мислення відрізняється діалогічністю, а теоретичні поняття краще засвоюються під час обговорення [85, с.73].

Діалог на уроці передбачає, по-перше, створення доброзичливої атмосфери, де учні не бояться висловлювати свої думки і не отримують негативних оцінок; по-друге, заохочення активності тих, хто висловлює свої погляди; по-третє, захист власної позиції; по-четверте, спільний творчий пошук, коли всі разом розв'язують навчальні завдання [6, с.135].

Отже, для вирішення проблем викладання історії та стимулювання активності учнів рекомендується використовувати активний пошуковий метод як ефективний спосіб розв'язання завдань викладання історії та пристосування його до:

- формування життєвого досвіду учнів;
- стимулювання творчості й самостійності;
- задоволення потреб у самореалізації та самовираженні;
- впровадження принципу самоосвіти учнів;
- оцінки історії відповідно до сучасної ситуації.

Важливо підкреслити, що жодна методика не буде ефективною, якщо відсутня співпраця між вчителем та учнем. Завдання вчителів історії, полягає в тому, щоб вчити учнів шукати та виявляти в змісті предмета ті процеси, явища, події та факти, які допоможуть їм усвідомити, що вони вивчають історію для себе і що це може бути не лише цікаво, але й корисно для їхнього власного розвитку [32, с.77].

Аналіз шкільної освіти в Україні вказує на наявність конкретних проблем у практиці викладання історії:

- 1) недостатній розвиток змісту компетентностей учнів, сформованих у процесі навчання історії;
- 2) відсутність визначення психолого-педагогічних та методичних умов формування ключових і предметних компетентностей учнів;
- 3) відсутність регулювання вибору та використання форм, методів, технологій і засобів навчання, призначених для оптимального вирішення завдань компетентнісного навчання;
- 4) відсутність розроблених підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів, як складника навчального процесу;
- 5) неготовність більшості вчителів до повноцінної реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання [32, с.78].

Важливо враховувати, що хронологія є значущою проблемою в методиці викладання історії. Це обумовлено тим, що ні одна інша методика не включає в себе такого вивчення хронології. Вміння розміщувати історичні факти та об'єкти в часі є обов'язковим для формування учнівських навичок у процесі вивчення історії. Діяльність з вивчення та використання хронології повинна бути органічним елементом загальної системи навчання історії, плануватися на всіх етапах навчального процесу.

Хронологічна компетентність включає:

- 1) розгляд суспільних явищ в розвитку та конкретних історичних умовах певного часу;
- 2) зіставлення історичних подій та явищ із періодами (епохами);
- 3) використання наукової періодизації історії як засобу пізнання історичного процесу [63, с.4].

У процесі формування хронологічної компетентності вчителя слід спрямовувати діяльність учнів на розвиток вмінь орієнтуватися в історичному часі, аналізувати суспільні явища в розвитку та конкретних історичних умовах певного періоду, порівнювати історичні події та явища з визначеними періодами (епохами) та використовувати наукову періодизацію історії, як засіб розуміння історичного процесу. Робота з вивчення та використання хронології

повинна бути органічною складовою загальної системи навчання історії. Застосування різноманітних засобів та прийомів в цьому процесі вимагає систематичної та гнучкої методики.

Основним етапом у розвитку хронологічних вмінь є здатність рахувати роки в історії, включаючи вміння встановлювати події за датами чи дати за подіями, а також співвідносити події та дати, події та століття (або тисячоліття) із їх початком чи закінченням, встановлювати тривалість подій та їх віддаленість від сучасності [79, с.382].

Ще одним базовим умінням є встановлення хронологічної послідовності подій, явищ і процесів, формування якого починається в 5 класі і продовжується в 7-9 класах. Це вміння передбачає здатність визначати порядок подій і явищ на основі розуміння їх причинно-наслідкових зв'язків та закономірностей історичного процесу. Також важливим є вміння встановлювати синхронізм подій, явищ і процесів, що формується шляхом аналізу синхроністичних зв'язків між окремими та однотипними подіями, явищами та процесами в різних країнах.

Варто звернути увагу, що вивчення хронології не обмежується механічним запам'ятовуванням дат, а, навпаки, набуває пріоритетного значення в осмисленому запам'ятовуванні дат. Ефективним засобом формування хронологічної компетентності є використання хронологічних та синхроністичних таблиць, які сприяють розвитку уявлень про послідовність та тривалість історичних подій, а також стимулюють осмислення та систематизацію знань щодо дат і подій [79, с.374].

Існує кілька видів хронологічних таблиць: зведені, тематичні та календарі історичних подій. Зведені хронологічні таблиці спрямовані на узагальнення дат і подій шкільного курсу історії, допомагаючи створити цілісне уявлення про історичний процес, наприклад, таблиця «Найважливіші події Стародавньої історії України». У таких таблицях інформація зазвичай впорядкована у двох колонках: дати (перша колонка) та події, явища, процеси (друга).

Тематичні хронологічні таблиці слугують для систематизації дат подій, явищ та процесів, пов'язаних з окремими проблемами курсу історії, наприклад, «Роки існування Запорозької Січі», «Козацькі повстання кінця XVI – першої половини XVII ст.». Календарі історичних подій мають на меті відтворення хронології найважливіших подій з точністю до днів. Вони допомагають у формуванні конкретних уявлень про час, представляючи динаміку досліджуваних подій та уточнюючи характер дій їхніх учасників, наприклад, календар подій «Радянсько-польська війна (квітень – жовтень 1920 р.)».

Створення синхроністичних таблиць спрямоване на логічне повторення історичних дат і подій, що дозволяє порівнювати їх та аналізувати події за часом і тривалістю. Це завдання сприяє виявленню закономірностей та особливостей історичного розвитку різних регіонів однієї країни чи держави, наприклад, таблиці «Київська Русь часів роздробленості: найвизначніші події політичного та культурного життя» [6, с.135].

Важливим та захоплюючим етапом у розвитку хронологічної компетентності учнів є вирішення хронологічних завдань, які поділяються на стандартні та нестандартні. Стандартні хронологічні завдання сприяють розвитку базових навичок, таких як співвідношення року і століття, обчислення проміжку часу між подіями. З іншого боку, нестандартні завдання спрямовані на формування більш складних вмінь, таких як робота з різними системами літочислення та історичними джерелами, які містять хронологічний матеріал.

Стандартні хронологічні завдання можуть служити основою для створення різноманітних дидактичних ігор, які сприяють усвідомленню хронологічного матеріалу. Для прикладу можна розглянути наступні ігри:

1) «Хронологічне лото». У грі ведучий називає століття та показує наперед підготовлені дати, а учні визначають, чи відповідають ці дати відповідному століттю. Під час гри можливі змагання між рядами.

2) «Точність – ввічливість королів». Ця гра фактично є змаганням між рядами учнів, де їм потрібно записати дати з підручника, розпочинаючи з

першого параграфу. Для кожної дати ведучий ставить запитання, на яке учасники мають дати лаконічні та точні відповіді.

3) «Порушена послідовність» – це гра, яка привносить елемент інтриги в завдання з хронології. Учням пропонується відновити послідовність подій, дати яких вони бачать перед собою у довільному порядку [7].

Однією з ключових задач курсу є надання учням відомостей про етногенез українців та інших народів на території України, а також збереження гуманістичних орієнтирів інтелекту. Досвід викладання свідчить про те, що вчителю доведеться стикається з двома типами дилем: максималістичною і нігілістичною.

Група «максималістів» уявляє собі, що найстаріше населення України ще не можна назвати українцями і навіть сам етногенетичний процес, який відбувся, не влаштовує їх. З іншого боку, «нігілісти» не погоджуються з ідеєю повної етнічної єдності слов'ян та схильні вважати історичну спадщину Київської Русі не повністю українською [85, с.73].

У вирішенні цих дилем важливо акцентувати увагу на таких аспектах теми «Історичні корені українського народу»:

1. Етногенез – «вічна проблема» – підкреслення важливості вивчення етногенезу як постійної та актуальної теми.

2. Автохтонність українців. Використання наукових підтверджень для доведення належності українців до автохтонних народів та обговорення основних шляхів етногенезу сусідніх слов'янських народів.

3. Етноніми та їх еволюція. Пояснення використання термінів, таких як: «Русь», «Україна», «Мала Русь», «Малоросія», «Росія» і обговорення їх історичного контексту.

4. Формування рис національного характеру. Висвітлення впливу природних умов та історичних обставин на еволюцію національного характеру народів [27].

Також важливо подолати дилему при вивченні теми «Українська козацька державність». Особливу увагу слід звертати на те, щоб в учнів не склалося

враження про незавершеність процесу розбудови української козацької державності, а також щоб уникнути абсолютизації та ідеалізації традицій козацького державотворення. Для цього важливо розкрити особливості формування української козацької держави та розглянути значення зовнішнього чинника.

Гострі проблеми дилемності виникають при розгляді історії України в різні періоди, зокрема:

- Історія України ХІХ ст. «Українське національне відродження: погляд крізь століття». У цьому контексті зустрічаються народовці, хлопомани, москвофіли, та українофіли. Проблематика включає виникнення російських та українських політичних партій, автономістські та самостійницькі політичні рухи.

- Історія України ХХ ст. «Українська революція 1917-1921 рр.». Тут розглядаються досягнення та недоліки Української Центральної Ради, Гетьманату П. Скоропадського, Директорії УНР, відносини УНР і ЗУНР, а також події російсько-української війни та її наслідки.

- Історія України ХХ ст. «УСРР в умовах утвердження тоталітаризму». Включає в себе індустріалізацію, колективізацію, українізацію, сталінські репресії, голодомор, а також становище західноукраїнських земель у складі Польщі, Румунії та Чехословаччини [85, с.73].

- Історія України ХХ ст. «Україна в Другій світовій війні». Охоплює події в Карпатській Україні, відновлення Української держави, радянізацію, депортації, окупаційний режим, радянський партизанський рух, ОУН-Б, ОУН-М, УПА, а також визволення українських земель та ціну війни.

- Історія України ХХ ст. «Відновлення незалежності України». Зацікавлення в питанні економічної та політичної кризи, Чорнобильської катастрофи, приватизації та реформ.

- Історія України ХХІ ст. «Сучасні проблеми суверенної України». Включає соціально-економічні та політичні кризи, корупцію, олігархічну систему, революційні методи подолання криз, анексію Кримського півострова,

війну на Сході України, повномасштабну війну в Україні, внутрішню та зовнішню політику [85, с.74].

Найефективнішим способом вирішення цих дилем є співбесіда, під час якої виявляються їхні витoki: недостатнє розуміння історичного матеріалу чи впливи ідеології. На основі вищевикладеного, для вирішення проблеми дилемності в процесі формування гуманітарного мислення в учнів, пропонується:

1. Індивідуальний підхід в організації навчальної роботи задля забезпечення можливості учням вибрати шлях свого навчання відповідно до їхніх індивідуальних інтересів та потреб. Це може включати диференційовані завдання, індивідуальні консультації та проекти, що враховують їхні погляди на історію.

2. Варіативна система спецкурсів, яка передбачає розробку спеціалізованих курсів, які глибоко та детально розкривають конкретні теми чи проблеми. Ці спецкурси можуть дозволити учням самостійно вибрати теми, що відповідають їхнім індивідуальним інтересам та допомагають подолати дилемний стан [85].

Такий підхід не лише забезпечить глибше розуміння історії, але й дозволить учням знаходити та реалізовувати власні історичні зацікавлення, що сприятиме більш ефективному формуванню їхнього гуманітарного мислення.

Таким чином, проблеми дилемності при викладанні історії взаємодіють із загальним контекстом професійного вигорання вчителів. Дилеми, пов'язані з вибором оптимальних педагогічних підходів та методик, можуть стати джерелом стресу та викликати втому серед педагогів. Змагання між традиційними методами викладання та новаторськими підходами, вимога забезпечувати якісну підготовку учнів у контексті сучасних викликів суспільства – це аспекти, які можуть стати джерелом конфліктів та невпевненості у власних силах серед вчителів історії.

Вчителі історії часто стикаються з етичними питаннями, пов'язаними з обговоренням складних історичних тем, особливо тих, які пов'язані із

сучасними соціокультурними та політичними викликами. Створення об'єктивного та безпечного для учнів навчального середовища вимагає від вчителя не тільки глибоких знань історії, але й високого рівня емпатії до різних точок зору, культурних особливостей та соціальних чутливостей.

Щоб забезпечити подальший успіх вчителів історії, важливо створювати сприятливі умови для їхнього професійного зростання, де вони можуть поділитися своїм досвідом та знаходити конструктивні рішення для вирішення дилем та викликів. Системна підтримка, можливості для професійного розвитку та ефективна комунікація можуть стати ключовими елементами подолання дилем при викладанні історії та підтримки вчителів у їхньому професійному рості.

РОЗДІЛ 4

ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ В МЕТОДОЛОГІЇ І МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

4.1. Новітні підходи в методології та методиці викладання історії

В даний час велика увага приділяється перетворенню історичної освіти в контексті української інтеграції в глобальну освітню систему, радикальним змінам в українській державі та розвитку історичної науки. Зростає значущість проблем історичного минулого країни, викликана особливою «битвою за історію». Різні інтерпретатори, використовуючи критичний підхід, поширюють різноманітні західні версії української історії, часто взаємовиключні. Це ставить підвищену вимогу до системного та цілісного розуміння себе та своєї країни через історичну науку.

У процесі змін виявляються труднощі в навчанні історії, пов'язані з обмеженими знаннями учнів у цій галузі та слабкими навичками, особливо у самостійній роботі. Вивчення повноцінно дисципліни протягом семестру залишається обмеженим через мінімальну кількість часу і часто зводиться до коригування шкільного історичного курсу. Перехід від вивчення історії України до всесвітньої ставить завдання зіставлення матеріалу.

У цьому контексті виникає необхідність в пошуку нових технологій та методів. Ключовим є пізнавально-мотиваційний потенціал, що залежить від проблемних, евристичних, дослідницьких та інформаційних методів, поєднаних із самостійною роботою учнів. Електронні технології мають великі можливості в забезпеченні учнів основним та додатковим матеріалом для самостійної роботи [64, с.120].

Сучасні тенденції розвитку науки насамперед вказують на необхідність розробки нових теоретичних методологічних підходів для вивчення історичного процесу в Україні. У цьому контексті важливо відмовитися від ідеї

про створення універсальних методологічних засад, на основі яких історики могли б писати свої твори. У історичних дослідженнях все більше виявляється потреба в комплексному інтегральному підході до об'єкта дослідження [79, с.383].

За останні роки спостерігається тенденція використання нетрадиційних методологічних підходів і принципів в українській історичній науці, таких як: психоісторія, історія повсякденності, міждисциплінарність та аксіологічний принцип. Основним об'єктом інтересу нових наукових досліджень є психоісторія, яка спрямована на вивчення психічної мотивації історичних процесів.

Історики виявляють інтерес до застосування психологічних методів та прийомів дослідження, особливо при вирішенні проблеми осмислення природи людської мотивації, яка завжди була ключовим питанням в історичному пізнанні. Звертаючись до матеріальних свідчень минулого та моделюючи історичні ситуації, історики стикаються із завданням адекватного сприйняття інформації та раціональної оцінки подій [91].

Одним із досягнень останніх років є застосування нетрадиційних джерел і підходів, таких як психоісторія, у вивченні духовно-ціннісних орієнтацій населення України у 1920–1930-х роках. Для реконструкції цих аспектів суспільства, зокрема морального стану, важливо використовувати нетрадиційні джерела та підходи, так як когнітивний дисонанс у людей епохи тоталітаризму ускладнює поглиблене розуміння їхнього внутрішнього світу.

Психоісторія, яка базується на психоаналізі, є методологічною основою цього напрямку. Цей підхід поєднує традиційні історичні інтерпретації з психоісторичними, надаючи можливість отримати більш повне уявлення про минуле, вивчаючи взаємозв'язок історичних подій та психологічних явищ, психологічні наслідки історичних подій, особливості психіки історичних діячів і вплив її на мотивацію їхніх вчинків [91].

Ще у минулому багато авторів активно враховували психологічний аспект історичної реальності, користуючись доступними їм знаннями.

Наприклад, Геродот висвітлював характер народів через їхній спосіб життя та оточуюче середовище. Концепція культурного релятивізму, висунута М. Монтеном у XVI ст., відіграла велику роль у розвитку історичних та психологічних теорій. Дж. Віко, автор книги «Нова наука» (1668–1744 рр.), зробив суттєвий внесок, вказавши на наявність емоційних відмінностей в культурі, крім фізичних.

На початку 50-х рр. XIX ст. виникла психологія народів, заснована німецькими вченими Х. Штейнталем і М. Лацарусом, які намагалися застосувати індивідуально-психологічну теорію І. Гербарта до культурно-історичного матеріалу. Їхні погляди не знайшли підтримки в подальших дослідженнях В. Вундта (1832–1920 рр.), який визначив психологію народів як науку про історичний розвиток, стверджуючи, що історія та психологія є науками про дух, але з різними характерами [90, с.28].

Спроби психологів працювати в історії, як правило, обмежувалися не завжди коректним використанням історичних фактів, де історія використовувалася як фон для обґрунтування психологічних теорій. Однак у 30–40-х рр. XX ст. почали з'являтися нові підходи, такі як історична психологія, історична антропологія, нова соціальна історія та мікроісторія, що свідчить про актуальність проблем нових форм історичного синтезу в європейській історіографії. Вивчення зовнішніх соціокультурних детермінант, що об'єднує індивідуальність з історією і часом, стало характерною рисою європейських шкіл.

У США процес наукового синтезу супроводжувався зростанням популярності публічної історії, виведеної за вузькі академічні межі. Брати Вільям і Вальтер Лангер, історик і психолог, виявилися активними прихильниками інтеграції історії та психології. У 1958 р. Е. Еріксон, відомий психолог, педагог і філософ, представив поняття психоісторії у своїй книзі «Молодий Лютер: психоаналітичне історичне дослідження». Починаючи з 1970-х рр., у США з'явилися перші важливі психоісторичні організації [90, с.29]. Проте, хоча психоісторія значно вплинула на світовий розвиток

історичної науки, в Україні вона залишається практично невідомою. Враховуючи перспективи психоісторичної інтерпретації історичного процесу, особливо на тлі традиційної науки, можливою є її важлива роль в формуванні нової концепції історії України. Україна активно вивчає історію повсякденності, що є сучасним напрямком у розвитку історичної науки, сформованим у другій половині ХХ століття в рамках «нової історії».

Цей напрямок відомий, як «історія повсякденності», пов'язаний з діяльністю французьких істориків школи «Анналів», таких як Ф. Бродель, Л. Февр. Школа «Анналів» підтримувала гуманітарну та народознавчу концепцію історії, відмовляючись від формального відтворення історичного процесу на основі державних документів. Їхні дослідження відобразили матеріальні цивілізації людства від давніх часів до наших днів. «Історія повсякденності» вивчає умови життя, праці, відпочинку, побуту, умови проживання, раціон харчування, способи лікування, соціальну адаптацію та інші аспекти, які впливають на формування свідомості та норм поведінки переважної більшості населення [89, с.20].

Історія повсякденності розглядається як антропологічно орієнтована історична наука, що досліджує взаємодію соціального простору і часу та сферу людської життєдіяльності. Це охоплює безпосереднє і опосередковане спілкування людей через предмети культури, а також вивчення різних рівнів, таких як національні, регіональні та індивідуальні [89, с.22]. М. Бойченко розглядає історію повсякденності як соціально-філософський термін, що означає певний аспект взаємодії соціального простору і часу, який сприяє спілкуванню людей через предмети культури та розвитку комунікативного світу, де повсякденність є специфічною формою соціалізації людини [7, с.15].

За словами О. Удада, історія повсякденності в першу чергу визначається як процес олюднення побуту, психологізація щоденного життя, а також як сприйняття людиною побутових проблем, влади, держави і суспільства через особистий погляд на умови життя. Дослідження історії повсякденності націлене на розуміння особливостей психології людини в конкретних історичних

періодах, враховуючи ставлення до правил, законів і заборон, а також особисте сприйняття життя протягом певного історичного етапу [89, с.22].

Два основні підходи в історії повсякденності включають реконструкцію ментального макроконтексту епізодів історії та реалізацію методів мікроісторичного аналізу. Мікроісторичний підхід, зокрема, важливий, оскільки він дозволяє враховувати безліч окремих людських доль, створюючи можливість розглядати історію з індивідуального погляду. Обидва підходи спільно визначають нове розуміння минулого як історії «знизу» або «зсередини», яке дозволяє почути голоси конкретних осіб.

Проблематика повсякдення набуває не лише популярності, але й самостійності в науковому світі, бо її вивчення спрямоване на комплексну реконструкцію історії. Історики повсякденності розглядають людську історію, але зосереджують увагу на подієвій історії, включаючи важливі моменти та фактори, які впливають на повсякденне життя. Історія повсякденності виходить на передній план у процесі історичного пізнання, стаючи інтегративним підходом до вивчення соціальних, культурних та особистісних аспектів життя в різні епохи [89, с.24].

Використання історії повсякденності у вивченні історичної реальності сприяє більш глибокому розумінню учнями ролі та значення еволюційних форм розвитку суспільства, врахуванню взаємодії всіх його елементів, а не лише конфліктів. Цей підхід дозволяє враховувати вплив зовнішніх чинників розвитку, які часто визначають життя різних народів. Замість акценту на історії конфліктів, таких як революції, увага зміщується на історію звичайних людей та соціокультурні аспекти, де центральним елементом є утворення соціальних груп відповідно до їхніх уявлень про світ і життя.

Цей «живий» підхід до історії дозволяє сприймати розвиток суспільства як взаємозв'язок поколінь і висвітлення активної ролі традицій у цьому процесі. Вивчення повсякденного життя людей минулих епох допомагає уникнути спрощеного та схематичного уявлення про минуле.

На сучасному етапі історична наука використовує методи із різних галузей знань. Зростаючий інтерес до міждисциплінарності пов'язаний зі світовою демократизацією та глобалізацією. Міждисциплінарний підхід дозволяє історикам враховувати різноманітні аспекти сучасної цивілізації, спрогнозувати майбутнє та використовувати методи транзитології. Співпраця історії з іншими гуманітарними дисциплінами виробляє єдине групування універсальних концепцій різних наук, що сприяє інтеграції подій та явищ у загальну картину [6, с.138].

Загалом, наявна тенденція інтеграції історії з іншими науковими дисциплінами представляє собою важливу зміну в історичній науці за останні десятиліття. Історія не просто застосовує методи інших наук механічно, вона активно видозмінює та адаптує їх для вирішення своїх завдань. Ідеальний історик повинен не лише володіти теоріями інших наук, але й, використовуючи їхні принципи, розробляти нові теорії або, принаймні, модифікувати існуючі з орієнтацією на аналіз сучасності.

Процес міждисциплінарного впливу є дуже складним і визначається великою варіативністю, що залежить від різних факторів, таких як ступінь розробленості теми, рівень методології, наявність джерельної бази та інші. Міждисциплінарність не обмежується лише запозиченням методів інших дисциплін; вона передбачає створення міждисциплінарних об'єктів. У цьому випадку історичні знання визначаються не лише однією науковою галуззю, але і системою соціально-гуманітарних наук, об'єктом яких є минула реальність [7, с.40].

Полідисциплінарні дослідження можливі за умов визначення об'єкта історичного дослідження та його початкового стану, збереження специфічних якостей об'єкта на всіх рівнях теоретичного абстрагування і розробки методичної схеми аналізу, що об'єднує окремі дослідження для розв'язання загальної проблеми. Лише дотримання цих умов дозволяє реалізувати інтегративну функцію історичної науки. Систематизація та інтеграція всієї

сукупності знань, отриманих у ході міждисциплінарного дослідження, повинні здійснюватися в рамках теорії, через яку вони об'єднуються.

Однією з найбільш обговорюваних тем в методології історії є питання про ціннісний або аксіологічний підхід. Термін «аксіологія» походить від грецького слова «ахія» що означає «цінність» [90, с.27]. Ця філософська дисципліна вивчає природу цінностей, їх місце в реальності та структуру ціннісного світу. З точки зору аксіології, оскільки об'єктом історичного дослідження є минуле людського суспільства, наукове вивчення ґрунтується на певних цінностях та відношенні вченого до предмету дослідження, що виражається в оціночних судженнях [90, с.28].

Сприйняття подій чи явищ з оціночної точки зору є неодмінною складовою історичного підходу. Навіть такі широко вживані в історії терміни, як «прогресивний», «ліберальний», «демократичний», «революційний» інші, вже в собі містять елементи оцінки подій, явищ, чи особистостей. Результати дослідження історика безпосередньо залежать від його оцінки подій [86, с.32].

Ціннісний підхід в історичній науці виник на межі XIX–XX століть завдяки баденській школі неокантіанців у Німеччині. Згідно з цим методом, об'єкти дослідження відносяться до різних цінностей, що дозволяє вченим відбирати та оцінювати об'єкти дослідження. Серед безумовних цінностей визначаються цінності науки, мистецтва, моралі, права, державності та релігії. Оціночні судження в історії грають важливу гносеологічну роль, допомагаючи розглядати минуле як явище, значуще для сучасності.

Аксіологічний підхід включає в себе відбір фактів минулого, пов'язаних із культурними цінностями, сприйнятими істориком-дослідником. За словами М. Грушевського, такий підхід дає можливість використовувати історію для повноцінного використання її виховного потенціалу [27]. Історія є постійним переосмисленням історичних подій, фігур, типів та індивідуальностей з позицій сучасного моменту, його завдань, поглядів та соціальних моральних вимог.

Інколи аксіологічний підхід в історії критикують за його потенційний вплив на об'єктивність дослідження та схильність до суб'єктивізму. Проте,

важливо враховувати, що знання історії складається не тільки з фактів, а й з різних інтерпретацій та теорій, які пояснюють ці факти. Відкритий підхід до історії дає кожному поколінню право на власне бачення минулого та сучасного і важливо звільнитися від стереотипів, щоб кожна людина мала можливість самостійно оцінити історію.

На сучасному етапі еволюції теорії та практики викладання історичних дисциплін методи навчання класифікуються за характером навчальної діяльності на три основні категорії: пасивні, активні та інтерактивні. Пасивні методи передбачають використання авторитарного стилю взаємодії, що охоплює всі сфери навчальної діяльності [90, с.29].

Активні методи, які використовуються сучасними вчителями, дають можливість вибирати та адаптувати для себе оптимальний набір прийомів та методів навчання у відповідності до технологічного контексту. Існує постійна потреба у пошуку та застосуванні методів не лише з власної системи здобуття знань з конкретної навчальної дисципліни, а й із інших освітніх систем, з метою їхньої спільної взаємодії та взаємодоповнення [6, с.137].

Сучасному вчителю доступно безліч активних методів навчання, таких як: методика проблемного вивчення матеріалу, розвиток критичного мислення учнів, організація навчальних дискусій та інші, які сприяють ефективному вивченню та розвитку учнів. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії є однією з важливих та популярних. Вона визначається як форма відкритого мислення, яка об'єктивно сприяє глибокому взаємозв'язку нової інформації, отриманої в процесі навчання, зі сформованими знаннями та особистим життєвим досвідом.

Ключові аспекти концептуальних підходів до цієї методики включають наступне:

- 1) акцент на якості знань над їхньою кількістю;
- 2) постійна необхідність конструювання знань на основі передової інформації;
- 3) використання діалого-пошукового підходу у навчальному процесі;

4) об'єктивна оцінка позитивних та негативних аспектів предмета вивчення [6, с.138].

Засади цієї методики базуються на трьох ключових принципах: чітке формулювання цілей, розуміння завдань та побудова нової інформації за допомогою встановлення причинно-наслідкових зв'язків між різними блоками знань. Це створює важливі умови для впровадження дискусій у навчальний процес.

Вчителі історії практично на кожному уроці, особливо у старших класах, використовують елементи дискусії. Цей підхід сприяє виявленню протилежних точок зору учнів на різні проблеми, що сприяє розвитку їхнього вміння самостійно розв'язувати завдання та здобувати ораторські навички. Дискусії на історичні теми можуть бути структурованими чи регламентованими, обговоренням з елементами ігрового моделювання або проектними. При організації дискусійного заняття вчитель повинен чітко визначити етапи та перебіг обговорення.

Інтерактивні методи враховують попередній досвід та базуються на демократичних відносинах між учасниками. Цей підхід зумовлений необхідністю «технологізації» процесу навчання, оскільки обсяги інформації зростають і вимагає досягнення нового рівня якості освіти. Інтерактивні методи віддзеркалюють взаємодію між учнями та вчителем, а також між самими учнями. До ефективних методів відносять метод «мозкового штурму», метод кластеру, метод круглого столу (дискусія, дебати), метод ділових ігор, метод проектів, кейс-метод та інші [64, с.125].

В сучасній методиці викладання історії активно використовується метод «мозкового штурму», який є високоефективним для пошуку нових ідей та розв'язання завдань, поставлених вчителем. Учасники «мозкового штурму» висувають різноманітні варіанти для досягнення мети і вносять свої підходи, після чого проводиться аналіз і відбір найефективніших ідей. Інший інтерактивний метод, кейс-метод, базується на використанні кейсу, який містить багатоаспектну інформацію щодо розв'язання навчальної проблеми.

Кейс виконує роль завдання і джерела інформації, спрямованого на вирішення проблеми шляхом здійснення оптимальних дій.

Методика проведення інтерактивної гри призначена для стимулювання соціальної взаємодії між учнями, спрямовуючи їх на розуміння нових знань, які отримуються в процесі гри. Розробники цієї методики класифікують ігри за різними параметрами, такими як: цілі, кількість учасників, характер відображення дійсності і т.д. [64, с.126]

Особливо популярними стали імітаційні, символічні та дослідницькі ігри. Перші використовують широкий спектр ігрового моделювання, другі базуються на стало встановлених правилах та ігрових символах, а треті використовують інновації, що обумовлені новими знаннями та методами діяльності.

Кластер – це ще один вид інтерактиву, який застосовується для виділення ключових понять з теми, полегшуючи засвоєння матеріалу в цілому. Цей метод передбачає побудову структури від ключового слова (речення) до графічного відображення інформаційного поля всієї теми [64, с.126].

На сучасному етапі розвитку вітчизняного освітянського простору з'явилося багато нових методичних прийомів викладання та вивчення історії в школі. Ця активність визначається не лише розвитком освітянської науки, але й поточним станом, який пов'язаний із поширенням коронавірусної інфекції та війни, що зумовили необхідність проведення занять в дистанційних умовах.

Сучасна обстановка в освіті визначається тим, що вчителів історії доводиться працювати в умовах швидкої соціальної зміни. Відбулися швидкі трансформації у поглядах на систему цінностей та умови розвитку суспільства. Ці процеси ставлять завдання з підготовки молодого покоління до життя в умовах нової цивілізації, що акцентується на пріоритеті цінностей людської моралі та культури [12, с.69].

Перехід до інформаційного суспільства супроводжується зміною інформаційного середовища для учнів. Вчителів історії, як і раніше, випадає роль основного джерела інформації, але тепер виникає необхідність організації

самостійної роботи учнів з різними джерелами, щоб допомогти їм формувати власне бачення історичних подій.

Перехід до громадянського суспільства відкриває можливості для вибору альтернативних поглядів і формування навичок вираження громадської позиції. Спостерігається зміна в культурних звичаях: від книжкової культури до екранної. Сучасне покоління школярів менше читає і більше споживає медіа, що робить актуалізацію їхніх ідей та асоціацій необхідною. Таким чином, відповідальність за успішне здійснення мети та завдань історичної освіти, передусім, лежить на вчителі історії.

Вчитель історії, як професіонал, володіє здатністю будувати траєкторію свого духовного та особистісного професійного зростання, що пов'язана з освоєнням та вибором культурних смислів історичного розвитку та самовизначенням у системі цінностей педагогічної діяльності [42, с.11]. Важливі професійно-педагогічні вміння вчителя історії включають в себе здатність [12, с.85]:

1. визначати рівень особистісного розвитку учнів і встановлювати педагогічні цілі різної масштабності з урахуванням можливостей досліджуваної теми.
2. Модифікувати форми проведення уроку, навчальні завдання та види діяльності учнів, враховуючи особистісно розвиваючі завдання, поставлені перед уроком.
3. Використовувати різноманітні гуманітарні фактори навчання історії та спонукати учнів до осмислення філософсько-світоглядних висновків на основі досліджуваного матеріалу.
4. Створювати педагогічні ситуації з методологічним, морально-естетичним змістом.
5. Застосовувати дискусійні форми навчання та виявляти високу культуру, особисту чарівність та ерудицію при викладі матеріалу.
6. Планувати та проводити систему уроків, на яких послідовно поставлена проблема, що потребує колективних зусиль для її вирішення.

7. Застосовувати гуманітарно-орієнтовані освітні технології, в яких особистісні якості учнів зможуть проявитися у прагненні усвідомити сенс вивчення історії, самостійності та внутрішній мотивації її засвоєння, особистому тлумаченні історичних явищ.

8. Ускладнювати форми роботи, пізнавально-проблемні завдання та вимоги до учнів по мірі розвитку їх самостійності та креативності [87, с.132].

Розвиток професійних якостей вчителя історії може відбуватися кількома шляхами. По-перше, важливим фактором є індивідуальний стиль викладання. Педагогічна діяльність залежить від різноманітних чинників, таких як: психічний склад особистості, ціннісні орієнтації, рівень освіти і загальної культури, а також вплив соціального оточення.

Другим напрямком розвитку професіоналізму вчителя історії є інноваційна діяльність, яка спрямована на поліпшення процесу викладання історії. Інноваційні області включають концепції та моделі історичної освіти, зміст навчальних предметів у різних освітніх установах, технології та сучасні засоби навчання історії. Вчителю важливо ознайомитися з інноваційними ідеями в сучасній освіті, такими як розвиваюче, особистісноорієнтоване та продуктивне навчання.

4.2. Закордонний досвід підтримки та наставництва на різних етапах професійного розвитку вчителя-початківця (на прикладі Великобританії та США)

Сучасні тенденції в освіті, а також зміни в соціально-економічних умовах та технічному прогресі вимагають від молодих вчителів гнучкості у реагуванні на численні реформи в освітній політиці та швидкої адаптації до нових умов професійної діяльності для максимальної реалізації їхнього професійного і особистісного потенціалу. Висококваліфіковані й відповідальні педагоги, які володіють мобільністю, динамізмом, конструктивністю, самостійністю та

виваженістю у прийнятті рішень, користуються особливим попитом на ринку освітніх послуг.

Національна доктрина розвитку освіти та інші документи на державному рівні визнають пріоритетність підвищення професіоналізму вчителя в Україні. Зокрема, вказано, що підготовка та професійне вдосконалення педагогічних та науково-педагогічних працівників є важливою умовою модернізації освіти і держава повинна підтримувати ці процеси для їхньої професійної реалізації та розвитку. Додаткові заходи щодо підвищення якості освіти також спрямовані на удосконалення підготовки педагогічних працівників з метою інтеграції України у міжнародний освітній простір.

Підготовка вчителя до педагогічної діяльності є тривалим і неперервним процесом, що охоплює формування особистісних якостей, професійної компетентності, знань, умінь та навичок. Наставництво є ефективним шляхом підвищення професіоналізму вчителя, сприяє інтенсифікації процесу професійного становлення молодого фахівця та формуванню стійкої мотивації до самовдосконалення і самореалізації.

На відміну від багатьох інших країн, в Україні випускники педагогічних ВНЗ починають самостійну діяльність відразу після отримання диплому, не маючи достатньої практичної підготовки. Це ускладнює процес їх професійної адаптації, оскільки відсутня належна методична і психологічна підтримка від колег та адміністрації школи. У США, наприклад, вчителі-початківці мають іншу модель професійної підготовки, яка передбачає період роботи у школі, як кандидата на посаду вчителя перед отриманням диплому та ліцензії [41, с.42].

В американській педагогічній теорії та практиці наставництво розглядається перш за все у контексті «збереження» вчителів. Це означає запобігання звільненню вчителів за власним бажанням протягом першого року роботи у школі через розчарування та важкість самостійної адаптації до шкільного середовища. Додатковим завданням наставництва є підвищення професіоналізму молодого вчителя та його неперервний професійний розвиток [65, с.80].

В системі середньої та вищої освіти США, наставництво реалізується у кількох напрямках:

- практична професійна підготовка майбутніх вчителів (студентів-практикантів);
- надання професійної допомоги молодим вчителям із досвідом роботи від 1 до 3 років;
- допомога вчителям із більшим педагогічним стажем щодо освоєння нових інформаційних технологій у системі неперервної освіти [113].

Етимологічно, термін «наставництво» має свої корені у Гомерівській «Одісеї», де Одісей довіряє свого сина наставникові на ім'я Ментор перед від'їздом до Трої. У різних педагогічних словниках «наставництво» визначається як форма професійної підготовки і виховання висококваліфікованих робітників, що здійснюється робітниками-наставниками.

Дослідження американських науковців підтверджують, що ефективне наставництво є взаємною вигодою, призводячи до взаємного навчання та розвитку обох колег. Цей двосторонній процес також включає в себе рефлексію, самоактуалізацію та власний професійний розвиток. Наставник – це досвідчений учитель, який надає професійну допомогу вчителю-початківцю впродовж його першого року роботи, сприяючи його професійному становленню та особистісному розвитку. Наставництво є динамічною системою взаємодії між досвідченим педагогом і молодим вчителем, спрямованою на взаємний професійний розвиток на основі партнерства. У вузькому розумінні, наставництво розглядається як метод передачі практичних знань і навичок в конкретних ситуаціях викладання [100].

На підставі аналізу різних трактувань терміну «наставництво» можна виділити принаймні три його ключові аспекти:

- наставник представляє собою особу, яка володіє більшим досвідом чи мудрістю порівняно з протеже (учителем-початківцем);
- наставник керує протеже, надаючи консультативну підтримку, спрямовану на його навчання і розвиток;

– між наставником і протеже виникає емоційний зв'язок, який ґрунтується на взаємній повазі і довірі.

За визначенням професора Д. Дьюка, наставник є висококваліфікованим вчителем, що працює безпосередньо з вчителем-початківцем, сприяючи його успішному вступу в професію. Система наставництва також використовується як механізм підготовки фахівців у бізнесі, де наставник є особистим радником, інструктором і тренером для молодших членів організації, сприяючи їх кар'єрному зростанню [102, с.78].

Важливо відзначити, що система наставництва, включаючи менторство та коучинг, є ефективним інструментом підготовки висококваліфікованих фахівців як у сфері освіти, так і у бізнесі. Підтримка молодих вчителів у період їх професійного становлення має вирішальне значення для їх подальшого успіху у викладанні.

Американські науковці А. Рейман і Р. Еделфелт визначили основні характеристики педагога-наставника, які сприяють результативності відносин «наставник-протеже» у навчальних установах:

1. Наставник повинен виявляти ентузіазм і емпатію, проявляючи здатність розуміти проблеми молодого вчителя.
2. Важливо мати вміння заохочувати та підтримувати молодого вчителя.
3. Наставник повинен не лише надавати допомогу молодому вчителю, але й отримувати корисну інформацію взаємодії, щоб партнерство було вигідним для обох сторін.
4. Наставник повинен сприяти розвитку рефлексії у протеже, допомагаючи йому осмислювати власний досвід.
5. Досвідчений вчитель повинен вміло створювати невимушену атмосферу для ефективного обміну досвідом.
6. Наставник повинен бути готовий захищати свого протеже від негативних впливів чи труднощів.
7. Важливо мати вміння одночасно виконувати завдання й обов'язки різного характеру [111, с.96].

В США існують критерії для вибору та призначення наставників, які сприяють оптимізації процесу наставництва. До вимог для досвідчених педагогів входять:

- готовність до безперервного навчання і саморозвитку;
- здатність працювати з різноманітними групами людей і окремими особами;
- бажання зрозуміти протезе і не висловлювати гостру критику;
- демонстрація ефективності в навчальному процесі та виступ як приклад для наслідування;
- забезпечення комплексної підтримки молодого фахівця;
- готовність до значних часових втрат, пов'язаних з наставництвом [101, с.43].

В документах Національної асоціації працівників освіти США визначено, що наставництво сприяє використанню знань і досвіду, накопичених колегами, для досягнення успішності учнів. Зворотна реакція вчителя-наставника, яка є системною і своєчасною, може мотивувати молодого вчителя досягати максимальної успішності протягом першого року роботи і забезпечити стійку мотивацію до професійного зростання у подальшому.

Дослідження показують, що ефективне наставництво є важливою складовою педагогічної освіти, сприяє розвитку «бачення великої картини» у вчителів-початківців та забезпечує гармонійне поєднання теорії і практики. Отже, програми підготовки вчителів, які включають практичний досвід та систематичну підтримку наставників, мають великий потенціал у покращенні якості освіти.

Слід відзначити, що ефективність наставництва в значній мірі залежить від правильного вибору наставника. За словами Б. Брока і М. Греді, вчителі-взірці не завжди є ідеальними наставниками. Під час відбору наставників керівник школи повинен приділяти увагу таким аспектам, як: бажання працювати з протезе, рівень досвіду, володіння предметом та особистісні якості [100].

Залежно від зайнятості та функцій наставників виділяються наступні типи наставництва:

1. Наставник-товариш (Buddy) – надає загальну інформацію щодо щоденних обов'язків та завдань вчителя, ознайомлює зі структурою школи і її правилами. Зустрічі з протеже відбуваються рідко, основним чином на початку першого року роботи молодого вчителя.

2. Наставник за сумісництвом (Pull-out mentor) – керує роботою вчителя-початківця, надає поради і забезпечує підтримку. Зустрічі з протеже відбуваються залежно від завантаженості наставника.

3. Наставник, який працює повний робочий день (Full time mentor) – є наставником близько 12-15 молодих вчителів і призначається районним відділом освіти після ретельного відбору з числа успішних вчителів-методистів. Цей підхід дозволяє наставникам мати достатньо часу для забезпечення всебічної підтримки вчителям-початківцям.

4. Учитель-пенсіонер (Retired teacher) – маючи великий досвід, можуть ділитися своїм багажем знань і надавати підтримку у будь-який зручний для протеже час. Однак, їхній недолік полягає в обмеженій орієнтації на новітні технології та технічні засоби навчання [100].

Слід зауважити, що освітні стандарти США вимагають від учителів постійного аналізу власної діяльності та отримання нових знань, умінь та навичок протягом усього життя. Наставництво у США є лише частиною програми «входження до професії», яка включає в себе ознайомлення вчителя-початківця з особливостями роботи в школі, знайомство з адміністрацією та педагогічним колективом, надання навчально-методичного матеріалу та підтримку наставника в процесі навчання.

Тепер розглянемо аналогічний досвід у Великобританії. У 1998 році у Великобританії було введено обов'язковий рік стажування для вчителів, відомий як «входження у професію». Після успішного завершення цього періоду вчитель-стажер отримує статус кваліфікованого вчителя. Цей

специфічний індукційний (адаптаційний) період спрямований на розвиток фахівця відповідно до вимог професійних стандартів.

Вчителі-початківці приносять у школу «характеристику початку кар'єри і розвитку» (Career Entry and Development Profile), де відображені їх досягнення та вказані напрямки подальшого вдосконалення. На основі цієї характеристики тьютори розробляють індивідуальну програму підтримки початківця, визначаючи коротко-, середньо- і довгострокові цілі розвитку [106, с.66].

Підтримка передбачає активну участь стажера у професійній діяльності (при чому йому надається 10% менше навантаження, ніж іншим вчителям), участь у консультаціях, спостереження за професійною діяльністю колег, взаємні відвідування уроків, а також фіксацію прогресу зовнішніми оцінювачами не менше, ніж двічі в триместр.

Деякі школи дають можливість стажерам працювати з класом самостійно, тоді як інші організують спільне викладання. Директор школи несе відповідальність за підтримку початківця і складає на нього рекомендацію. Завершальне рішення приймається місцевим органом управління освітою. У випадку, якщо стажер не відповідає стандартам, він може подати документи на розгляд повторно, але другого індукційного періоду вже не матиме.

Система неперервної педагогічної освіти для вчителів загальноосвітніх шкіл у Великій Британії пропонує можливості професійного зростання, які базуються на розвитку кар'єри вчителя загальноосвітньої школи. Професіоналізм педагога передбачає відповідальність за власний професійний розвиток, заснований на нових професійних стандартах і спрямований на підвищення ефективності діяльності загальноосвітніх шкіл [117].

У Великій Британії стандарти педагогічної професії визначають зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, зокрема:

- професійні цінності та практика;
- професійні знання та усвідомлення;
- професійні навички та вміння, здібності.

В Англії система професійного розвитку вбудована в розвиток кар'єри педагога: статус кваліфікованого вчителя, статус вчителя під час періоду введення в професію та на етапі основної шкали оплати праці, статус вчителя на етапі вищої шкали оплати праці, статус учителя високої кваліфікації, статус вчителя вищої кваліфікації [65, с.139].

У Північній Ірландії 27 компетентностей вчителя розділені на три основні групи:

- професійні цінності та практика;
- професійні знання та усвідомлення;
- професійні навички та вміння, здібності.

Кожна компетентність відображає кар'єрний розвиток педагога, включаючи початкову підготовку вчителя, період введення в професію, початковий професійний розвиток, неперервний професійний розвиток, колегіальну практику та удосконалення школи.

У Шотландії система професійного розвитку побудована згідно зі стандартами педагогічної професії: стандарт початкової педагогічної освіти, стандарт повної реєстрації, стандарт вчителя вищої кваліфікації, стандарт наставництва. В Уельсі система професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл вбудована в Положення про професійні цінності та практику, яке визначає основні принципи навчання та учіння; стосунки між вчителем та учнем, колегами, батьками та опікунами, іншими фахівцями, з якими вчитель загальноосвітньої школи співпрацює з метою забезпечення високоякісного навчального процесу; професійний розвиток [65, с.142].

Проаналізуємо зміст професійного розвитку, спрямованого на розвиток професійних якостей відповідно до професійних стандартів та початкового етапу розвитку кар'єри вчителів загальноосвітніх шкіл у Великій Британії, з урахуванням пропозицій на індивідуальному рівні, рівні загальноосвітньої школи, місцевих органів управління освітою та рівні зовнішніх провайдерів або національному рівні.

Професійні стандарти вказують на наявність у вчителя загальноосвітньої школи професійних якостей, знань та усвідомлення, професійних навичок і вмінь на кожному етапі кар'єри педагога. Очікується, що після періоду введення в професію вчитель буде продовжувати навчання, щоб відповідати професійним стандартам на кожному етапі розвитку кар'єри. Статус вчителя під час введення в професію та на етапі основної шкали оплати праці в Англії й Уельсі, період введення в професію у Північній Ірландії, Стандарт повної реєстрації у Шотландії передбачає наявність професійних якостей педагога [66, с.139].

У взаємодії з учнівською молоддю вчителі-початківці висувають високі вимоги щодо успішності учнів та виражають переконання, що кожен може досягти найвищих результатів. Вони сприяють формуванню справедливих, ввічливих, довірливих та конструктивних відносин, а також надають підтримку учням, дотримуючись відповідних цінностей та стандартів поведінки у професійній діяльності. На індивідуальному рівні педагоги проявляють усвідомлення та реалізують державну програму «Кожна дитина – цінна».

В умовах загальноосвітньої школи вчителі долучаються до шкільних робочих груп, беруть участь у дослідницькій роботі, організовують відвідування студентами, планують та проводять збори. Місцеві органи управління освітою Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії забезпечують можливості для активної участі вчителів-початківців у основних програмах, спрямованих на підвищення якості навчання. Також вони беруть участь у дискусіях з радниками/консультантами місцевих органів управління освітою з питань змісту та методики викладання навчальних дисциплін та працюють у проектних/робочих групах місцевих органів управління освітою.

На національному рівні або за допомогою зовнішніх провайдерів вчителі-початківці мають можливість скористатися пропозиціями професійного розвитку місцевих органів управління освітою та національних провайдерів, брати участь у програмах професійних асоціацій. Вчителі загальноосвітніх шкіл Великої Британії під час періоду введення в професію використовують сучасні

знання та демонструють розуміння професійних обов'язків учителя і системи, в якій вони працюють. Вони сприяють розвитку, впровадженню та оцінюванню політики та практики школи, включаючи забезпечення рівноправного доступу до навчальних можливостей [66, с.140].

На індивідуальному рівні вони розвивають власні професійні якості через ведення записів, рефлексивну практику, самооцінювання та планування свого професійного розвитку згідно з національними стандартами і ознайомлюються з ресурсами школи та місцевих/національних органів управління освітою. На рівні загальноосвітньої школи вчителі відвідують інші навчальні заклади для спостереження за практикою висококваліфікованих колег. Вони активно співпрацюють з учителями вищої кваліфікації, які добровільно відділяють один день на тиждень для роботи в школі та надання підтримки іншим вчителям у розвитку їхніх навичок і вмінь.

Вчителі намагаються переймати кращі практики, впроваджувати новітні методи та підходи і активно слідкують за діяльністю учителя-лідера. Вони також взаємодіють з колегами, беруть участь у колегіальному навчанні, вносять пропозиції щодо програм професійного розвитку в межах школи, і долучаються до програм введення в професію для нових вчителів. Учителі загальноосвітніх шкіл Великої Британії, під час введення в професію, ефективно взаємодіють з дітьми, учнівською молоддю, батьками та опікунами, представляючи інформацію про досягнення, цілі та успішність.

Вони визнають важливість двостороннього спілкування та підтримують участь батьків у дискусіях щодо успішності та розвитку учнів. Крім того, вчителі поважають та визнають внесок колег, батьків та опікунів у розвиток дітей та учнівської молоді, усвідомлюючи важливість співпраці та колегіальності. На індивідуальному рівні, педагоги розвивають навички спілкування з батьками та опікунами за допомогою менторства та спостереження, освоюють і використовують інформаційно-комунікаційні технології для он-лайн-дискусій. Вони ведуть спостереження за роботою колег,

долучаються до роботи шкільної ради, сприяють розвитку нових ресурсів та свідомо взаємодіють із загальноосвітньою школою та суспільством [117].

Також вони відзначаються за активну участь у міжвідомчих нарадах, проведенні дослідницької роботи, плануванні роботи кафедри та залученні до коротких канікул для навчання. У процесі особистого професійного розвитку вчителі визнають необхідність постійного оцінювання та вдосконалення своєї роботи, використовуючи відповідний професійний розвиток, проявляють креативний та конструктивний підхід до новацій, відкритість до наставництва та менторства.

На індивідуальному рівні вчителі-початківці розпочинають формування та розвиток свого професійного портфолію. Це портфолію включає в себе особистий навчальний план і стратегії кар'єрного росту. Вони активно користуються управлінням власною діяльністю та можливостями подальшого навчання для досягнення ступеня магістра вищих навчальних закладів. Також, вони розширюють свої професійні обов'язки, стаючи дописувачами до журналів, веб-сайтів та авторами навчальних посібників. Починають особисті дослідження, які можуть бути представлені для розгляду Академією педагогічного навчання.

У межах загальноосвітньої школи, вчителі-початківці активно беруть участь у дослідженні специфічних аспектів навчання учнів. Вони використовують спілкування з менторами й наставниками для поліпшення власної рефлексії та переходять до застосування кращих практик, які вони переймають від колег. Також, вони приєднуються до професійних асоціацій, розглядають можливість участі в програмах розвитку лідерства, а також долучаються до асоціацій вчителів-предметників та програм розвитку менторських навичок [117].

Локальні органи управління освітою забезпечують можливості для післядипломного навчання вищих навчальних закладів на місцевому та національному рівнях, пропонують участь у програмах міжнародного професійного розвитку вчителів та обміну досвідом. Також, національні

провайдери, такі як мережі спілкування вчителів-лідерів та Національний коледж зі шкільного лідерства, стають доступними ресурсами для розвитку вчителів-початківців на національному рівні.

Таким чином, вважаємо доцільним застосовувати закордонний досвід підтримки та наставництва вчителів-початківців в українській педагогічній практиці з урахуванням вітчизняних умов освітнього середовища.

ВИСНОВКИ

На підставі проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки:

1. Основи формування професійної компетентності вчителя є ключовим елементом успішної та ефективної педагогічної діяльності. Цей процес ґрунтується на комплексі взаємопов'язаних аспектів, таких як: академічна підготовка, педагогічний досвід, самовдосконалення та враховує вплив сучасних педагогічних тенденцій та інновацій. Систематичне підвищення кваліфікації, активна участь у професійних спільнотах і використання сучасних методик і технологій сприяють розвитку компетентностей, необхідних для ефективного впливу на навчальний процес та розвиток особистості учнів.

Важливою є також взаємодія з колегами, створення умов для постійного обміну досвідом та взаємним навчанням. Такий підхід дозволяє вчителям не лише вдосконалювати свої власні навички, але і сприяє створенню динамічного та інноваційного середовища в освітньому закладі, що позитивно впливає на якість навчання та розвиток педагогічної галузі в цілому.

2. Професійне зростання вчителя – це складний та безперервний процес, що вимагає систематичної самоосвіти, рефлексії та взаємодії з колегами. Однією з ключових особливостей цього шляху є постійна готовність до оновлення та розвитку освітніх компетенцій, адаптація до нових технологій та педагогічних методик. Важливою складовою є також здатність до саморефлексії, адже вчителі, які ретельно аналізують свою педагогічну діяльність, мають можливість вдосконалювати свої методи та підходи.

Ще однією особливістю є сприйняття вчителем навчання, як постійного відкриття і безперервного процесу самовдосконалення. При цьому важливо зазначити значущість підтримки та обміну досвідом серед педагогічного колективу, а також використання сучасних форм професійної підтримки, таких як супервізія та інтервізія.

У сучасному світі змінюється соціально-економічний та технологічний ландшафт, що провокує утворення нових вимог до педагогічної діяльності. В

таких умовах, вчителі повинні швидко адаптуватися до цих вимог та бути готовими до покращення професійної майстерності. Професійне зростання вчителя – це не тільки власний шлях до вдосконалення, а й ключовий фактор успішного формування інтелектуального та творчого потенціалу майбутніх поколінь.

3. Концепція педагогічної компетентності є важливим аспектом сучасної освітньої парадигми, орієнтованої на формування якісних освітніх процесів та результатів. Педагогічна компетентність визнається, як ключовий фактор ефективної педагогічної діяльності, що охоплює широкий спектр знань, вмінь та відповідальності. Вона передбачає не лише глибокі знання предмету викладання, але й вміння адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб учнів, сприяючи їхньому всебічному розвитку.

Ця концепція враховує поєднання теоретичних знань і практичних навичок, а також взаємодію з учнями, колегами та іншими учасниками освітнього процесу. Здатність до аналізу, рефлексії та постійного самовдосконалення стають необхідними складовими педагогічної компетентності, особливо в умовах швидкої зміни соціокультурного середовища та розвитку інноваційних педагогічних підходів.

Високий рівень педагогічної компетентності визначає успіхи у вихованні та навчанні нового покоління. Отже, постійна підтримка та розвиток цієї концепції стають пріоритетом для сучасної освіти, сприяючи формуванню якісних індивідуальних та соціальних компетентностей в учнів.

4. Професійна адаптація вчителів-початківців є важливим етапом в їхньому професійному розвитку, який визначає їхню успішність та стійкість у педагогічній сфері. Під час цього процесу нові вчителі стикаються з численними викликами, такими як встановлення взаємодії з учнями, робота в колективі, впровадження сучасних методик викладання та вирішення труднощів у вихованні. Важливою складовою успішної адаптації є підтримка соціального та професійного середовища, що сприяє формуванню впевненості та відповідальності вчителя.

Професійна адаптація вчителів-початківців включає в себе процес навчання, менторства, взаємодії з колегами та використання педагогічної підтримки. Результативність цього етапу визначається здатністю вчителя інтегрувати здобуті знання та навички у практиці, а також розвивати та вдосконалювати свою професійну компетентність.

Важливою частиною успішної адаптації є здатність вчителя-початківця реагувати на виклики, виявляти творчий підхід до вирішення завдань та надбавляти свій педагогічний досвід. Впровадження інноваційних методів, пошук педагогічних рішень та взаємодія з колегами сприяють не лише саморозвитку вчителя, але і вдосконаленню навчального процесу в цілому.

Професійна адаптація вчителів-початківців визначає їхню успішність та впливає на якість освіти. Підтримка від колег, менторів та адміністрації є важливим фактором у формуванні стійкої та висококваліфікованої педагогічної кадрової бази.

5. Вчителі історії зіштовхуються з рядом проблем при побудові своєї кар'єри. Однією з ключових труднощів є високий рівень відповідальності та очікувань щодо якості навчання та виховання учнів, що може викликати психологічний стрес та емоційне перевантаження. Перехід від традиційного до інноваційного методологічного підходу також може викликати труднощі у вчителів історії, оскільки вимагає постійного вдосконалення та адаптації до змін.

Додатково, недоліки у системі підготовки вчителів, обмежені можливості професійного зростання та відсутність системної підтримки також ускладнюють кар'єрний шлях вчителів історії. Необхідним виявляється розвинення ініціатив для вирішення цих питань, таких як удосконалення системи підготовки вчителів, створення механізмів підтримки та сприяння їхньому професійному розвитку. Загалом, удосконалення умов праці, збільшення підтримки вчителів історії та створення сприятливого середовища для їхнього професійного зростання є важливими аспектами для подолання проблем при побудові кар'єри в цій професійній галузі.

6. Професійне вигорання, як важливий аспект формування кар'єри вчителів, потребує системного підходу, спрямованого на створення сприятливих умов для їхньої професійної самореалізації та довгострокового успіху. Вивчення психолого-педагогічної проблеми професійного вигорання в контексті стресостійкості педагогів призвело до висновку, що наразі немає узгодженої позиції вчених щодо сутності та структури поняття «професійне вигорання». Під час аналізу різних підходів ми визначаємо синдром професійного вигорання як комплекс симптомів, що проявляються виснаженням, формуванням негативних установок стосовно інших та розвитком негативного ставлення до себе та своїх професійних досягнень.

Існує значна кількість чинників, що впливають на цей синдром, включаючи організаційні характеристики, особливості професійної діяльності, робочу ситуацію, комунікації та особистісні риси. Дослідники вважають, що професійне вигорання вчителя виникає внаслідок складної взаємодії всіх цих чинників.

7. Сучасні підходи в методології та методиці викладання історії, базовані на досвіді інших країн та спрямовані на підтримку вчителів-початківців, відкривають широкі перспективи для покращення якості освіти. Досвід успішних практик США та Великобританії свідчить про ефективність інноваційних методик, які сприяють активній участі вчителів у педагогічному процесі та розвивають їх професіоналізм.

Підтримка вчителів-початківців виявляється не лише у наданні необхідного педагогічного інструментарію, а й у впровадженні систем психологічної та методичної підтримки. Це сприяє підняттю їхньої кваліфікації, розвитку професійних навичок та підвищенню мотивації для творчого та результативного навчання. Одним із ключових аспектів є перенесення найкращих практик та інновацій з інших країн, що сприяє глобальному обміну знань та створює сприятливі умови для унікального розвитку історичної освіти в кожній країні. Використання методик впровадження сучасних технологій та сприяння творчому мисленню, можуть стати основою для створення

стимулюючого середовища, в якому історія стає захопливим предметом навчання.

Такий комплексний підхід до розвитку методології та методики викладання історії, спираючись на світовий досвід та забезпечуючи підтримку вчителів-початківців, відкриває нові можливості для формування освіченої та критично мислячої молоді, яка зможе висловлювати свої думки та розуміти сутність минулого для забезпечення світлого майбутнього.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Аніщенко О. Кар'єрне зростання – складова життєвого успіху педагога. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конф., Хмельницький, 24-26 жовт. Хмельницький: ПП Цюпак А. А. 2011. С. 32-35.
2. Баженова Л. Професійне самовдосконалення педагога. Психолог. 2007. №16. С. 13-15.
3. Базиль Л. Професійно-кар'єрне зростання педагогів професійної школи в умовах ринкової економіки: концептуально-світоглядні аспекти. Тези доповіді IX міжнародної науково-практичної конференції: Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи. Хмельницький: ХНУ. 2017. С. 74-76.
4. Базиль Л. Психолого-педагогічні умови кар'єрного розвитку викладачів закладів професійної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 8 (112) С.76-95.
5. Белан Т. Г. Особливості професійної адаптації молодого вчителя технологій до умов педагогічної діяльності. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки. 2014. Вип. 120. С. 81–84.
6. Берека В. Новітні підходи в методології та методиці викладання історії в Україні. Наукові записки: Серія «Історія». С.134-139.
7. Бойченко І.В. Філософія історії: предмет, напрямки, детерміністські та ігрові концепції. Київ: ЦГО НАН України. 1995. 59 с.
8. Боровік О. М. До питання про зміст поняття «індивідуальна освітня траєкторія розвитку вчителя». Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 55. Херсон: Видавництво ХДУ. 2010. 426 с.
9. Васильєва О. А. Професійна діяльність вчителя і основи самореалізації. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. Запоріжжя. 2006. Вип. 37. С. 83–90.

10. Вітченко А. О., Вітченко А. Ю. Компетентнісний підхід до підготовки викладача вищого військового навчального закладу. Вісник Національного університету оборони України. 2012. № 5 (30). С. 33–37.
11. Вознюк О. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. Науковий часопис НПУ імені М. М. Драгоманова. 2010. №12 (22). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8418/1>.
12. Волощук А.М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир. 2012. 235 с.
13. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі: зб. наук. ст. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ. 2012. С. 25-29.
14. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. Теорія і практика управління соціальними системами. Харків: НТУ «ХП». 2008. №4. С. 17-25.
15. Галузяк В. М. Складові загально педагогічної компетентності вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2017. Випуск 49. С.46-54.
16. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. Вінниця. 2016. С. 37-46.
17. Гевко І. Професійні компетенції сучасного вчителя як основи його самореалізації. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2019. № 15. С.233–242.
18. Глущенко Д. М. Адаптація викладача ВНЗ до професійно-педагогічної діяльності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: зб. наук. пр. Запоріжжя. 2012. № 22. С. 466–473.
19. Гончаренко Н. В., Білоус М. В. Психологічні особливості прояву синдрому «емоційного вигорання» у провізорів-інтернів. Проблеми сучасної

психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2018. Вип. 40. С. 62–80.

20. Гончарова Н. О. Проектування професійної кар'єри майбутнього педагога: багатовимірний підхід. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7952/1/15.pdf>.

21. Гончеренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Київ: Либідь. 1997. 373 с.

22. Горохова Г. І. Психолого-педагогічні аспекти професійної кар'єри особистості. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2017 №3 (89). С.73-77.

23. Гречаник О. Акмеологічний супровід учителя в періоди вікових криз професійного становлення. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. 2014. №8. С. 36–40.

24. Гринців М. В. Психологічні особливості професійної адаптації молоді. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2012. № 9. С. 54–58.

25. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». 2014. URL:<http://oaji.net/articles/2014/1054-1415092336.pdf>.

26. Груць Г.М. Особистість і професійна компетентність педагога в сучасній освіті. Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / за ред. В.М.Чайки. Тернопіль: ТНПУ. 2020. С.6-9.

27. Грушевський М. Історія і її соціально-виховуюче значення. На порозі нової України: статті і джерельні матеріали / Редкол.: П. Сохань (голов. ред.), Я. Дашкевич, І. Гирич та ін. Львів: Світ. 2007. Т. 4. Кн. 1. С. 267 - 278.

28. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2004. 243 с.
29. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. доктора пед.наук: 13.00.04. Запоріжжя. 2008. 752 с.
30. Дворецька Г. В. Соціологія праці: навч. посібник. Київ: КНЕУ. 2001. 244 с.
31. Дзюба К. Профілактика професійного вигорання. Психолог. 2013. № 8. С. 24-25.
32. Дімітров А. Проблеми шкільної історичної освіти та шляхи їх вирішення (з досвіду роботи в НУШ). Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 10 травня 2023 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет. 2023. С.76-79.
33. Діордіященко О. Формування професійної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі. Наукові записки. Серія: філологічні науки. 2010. Випуск 89 (2). С.290-294.
34. Доброскок А. С. Психологічні чинники формування професіоналізму майбутніх менеджерів: автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.07. Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ. 2013. 20 с.
35. Дробінська З. Професійна адаптація та психолого-педагогічний супровід молодих фахівців. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Вип. 46. С. 183–186.
36. Дубасенюк О. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження: монографія. Житомир, Житомирський держ. пед. ун-т. 2002. 192 с.
37. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. 443 с.

38. Дятленко Н. М. Успішна професійна адаптація молодого вчителя як умова забезпечення якості освіти. URL: <http://ippo.kubg.edu.ua/wpcontent/uploads/2014/05/Дятленко-Н.М.pdf>.
39. Елькін М.В. Формування професійної компетентності вчителя. Харків: Основа. 2013. 111 с.
40. Зембицька М.В. Педагогічні аспекти розвитку професійної рефлексії молодих учителів у процесі наставництва. Наука и образование: сб. тр. V Междунар. науч. конф. (г. Хайдусобосло (Венгрия), 3–11 января 2014 г.). Хмельницький: ХНУ. 2013. С. 84–87.
41. Зембицька М. В. Наставництво у системі освіти США як психолого-педагогічна проблема. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 20. С.41-44.
42. Зязюн І. А. Проблема самовизначення вчителя у контексті педагогічної дії. Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: Міжнародна науково-практична конференція, м. Житомир, 22–23 травня. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2017. С. 8–20.
43. Іванова Н. Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. 2016. Вип. 1. С. 21-24.
44. Іванюк І. В. Супервізія та інтервізія у роботі педагога. Психологія та психосоціальні інтервенції. 2018. Том 1. С.36-40.
45. Ізбаш С. Андрагогічний підхід до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів засобами GOOGLE-технологій. Молодь і ринок. 2018. №5. С. 42–48.
46. Кільова Г. Форми і види адаптації педагогічних працівників в загальноосвітньому навчальному закладі. Теорія та методика управління освітою. 2012. № 9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_9_21.
47. Кокурн О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. Київ: Інформ.-аналіт. агентство. 2012. 200 с.

48. Концепція педагогічної компетентності. URL: <http://www.kgra.km.ua/?q=node/233>.
49. Корольчук М. С. Професійне вигорання працівників освіти: монографія. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т. 2017. 304 с.
50. Котенєва І.С., Котенєва Ю.М. Особливості побудови стратегії професійної кар'єри майбутнім учителем. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 31. С.78-81.
51. Кравець В., Кікінежді О., Шульга І. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. Освітологія. 2018. №. 7. С. 15–21.
52. Кремень В.Г. Сучасний стан, проблемні питання діяльності та перспективи розвитку професійно-технічної освіти. Збірник наукових праць. Проблеми інженерно-технічної освіти. 2003. Вип. №5. С.7 –12.
53. Кульчинська Н.З. Ключові компетентності педагога. URL: <http://metod.gi.edu.ua/resursy/navchayemos/item/35-kliuchovi-kompetentnosti-pedahoha>.
54. Литвинюк Л. Стимулювання професійного зростання вчителів. Імідж сучасного педагога. Полтава. 2003. №3. С.25-27.
55. Лозовецька В. Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах: монографія. Київ: 2015. 279 с.
56. Лук'янова Л.Б. Особливості мотивації навчання дорослої людини. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 1.40. С. 52-55.
57. Лукашевич М. П. Соціологія праці: підручник. Київ: Либідь, 2004. 440 с.
58. Лученцова І. С. Професійна адаптація майбутніх вчителів під час проходження педагогічної практики. Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій: зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф.

для студентів, аспірантів, науковців (м. Суми, 26–28 квітня 2012 р.) Суми, 2012. С. 300–303.

59. Мазяр О. В. Психологія праці: модульний курс: навчальний посібник. Житомир: Вид.-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. 190 с.

60. Мартинець Л. Рівні сформованості професійного розвитку вчителів. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2016. Вип. 2. С. 75–81.

61. Мачинська Н. Акмеологічна модель сучасного педагога. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 12–15.

62. Мащак С.О. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. № 2 (1). с. 444–452.

63. Мисан В.О. Багатоперспективність як засіб та метод у навчанні шкільного курсу історії України. Історія в школах України. 2009. №9. С. 3-7.

64. Михайлюк В. Сучасні технології у викладанні історії в школі: теоретичні засади студентської педагогічної практики. International Science Journal of Education & Linguistics. 2022. № 1(3). С. 120–130.

65. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США. Львів: Вид.-во. Львівської політехніки. 2011. 248 с.

66. Мукан Н. В. Розвиток професійних якостей вчителів-початківців у системі неперервної педагогічної освіти Великої Британії. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. 2009. № 3(27). Ч.2. С. 138–141.

67. Онопрієнко О. В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. канд. пед.наук: 13.00.04. Черкаси. 2009. 299 с.

68. Орлов В. Кар'єрні орієнтації суб'єктів сучасної професійної школи. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 2017. № 13. С. 15-21.
69. Петрусенко С.Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Південноукраїнський держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса. 2009. 21 с.
70. Планування й розвиток професійної кар'єри учнівської молоді у системі професійно-технічної освіти: навчальний посібник / С.В. Алексєєва, Л.М. Єршова, Д.О. Закатнов, В.Т. Лозовецька, В.Ф. Орлов; за ред. Д.О. Закатнова. Житомир: Полісся. 2018. 186 с.
71. Полторак І. С. Соціологія: навч. посіб. Дніпропетровськ: НГУ. 2008. 116 с.
72. Попович І. С. Самооцінка як критерій соціально-психологічних очікувань. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ: ГНОЗІС. 2010. Т. 12. ч. 3. С. 326-333.
73. Прокопенко І. А. Професійне вигорання педагогів як психолого-педагогічна проблема. Наукові записки кафедри педагогіки. 2019. Випуск 45. С.59-64.
74. Сагач О. М. Організаційно-педагогічні умови неперервного професійного зростання майбутнього вчителя. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2019. №4(160). С. 202–206.
75. Сагач О. М. Теоретичні і методичні засади професійного зростання вчителів у системі неперервної педагогічної освіти: дис. доктора пед.наук. Чернігів. 2021. 632 с.
76. Сагач О. М. Умови та чинники неперервного професійного зростання вчителів. Вісник Національного університету «Чернігівський

колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2020. № 7(163) С. 141–146.

77. Сагач О. М., Гришко Ю. Ю., Гришко Л. Г. Фасилітативний підхід у процесі неперервного професійного зростання вчителів. Збірник наукових праць «Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка». 2022. №16 (162). С.114-119.

78. Сагач О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» у контексті професійного зростання вчителів. Освітні обрії. 2020. Том 50. №1. С.32-35.

79. Сахновський О. Є. Багатоперспективність у викладенні історії. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2013. Вип. XXXV. С.382-387.

80. Сахновський О. Є. Сучасні методологічні підходи навчання історії у світлі реалізації вимог Нової Української Школи. Вісник науки та освіти. 2022. №1. С.345-358.

81. Саюк В. І. Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти. Нова педагогічна думка. 2012. №3 (71). С. 57-61.

82. Сенчина Н. Г. Педагогічні умови формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Вісник Національного авіаційного університету. 2019. №1 (12). 100-106.

83. Сич В. М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ. 2005. 20 с.

84. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. Наука і освіта. 2009. № 4. С. 93–94.

85. Соколова Л.С. Проблеми дилемності в процесі викладання історії України. Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції. Частина 2. Конференція - XXVI м. Одеса - 22 квітня 2021р. С.72-74.

86. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії: посібник для вчителя. Страсбург: Видавництво Ради Європи. 2004. 65 с.
87. Сущенко Л.О. Педагогічний супровід розвитку креативної особистості. Психологічні науки: реалії та перспективи Класичного приватного університету. 2011. Вип. 26. С. 131–136.
88. Тавровецька Н. Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно-сислової сфери і життєвої позиції. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2020. №49. С. 296–321.
89. Удод О. Історія повсякденності: питання методології та історіографії. Повоєнна Україна: нариси соціальної історії (друга половина 1940-х – середина 1950-х рр.). Кн. 1, ч. 1–2 / Відп. ред. В.М. Даниленко. Київ: Інститут історії України НАН України. 2010. С. 17–39.
90. Удод О.А. Аксіологічний (ціннісний) підхід у викладанні історії. Історія в школах України. 1999. № 3. С. 27–30.
91. Удод О.А. Психоісторичний підхід до історичних джерел. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Історія та археологія». 2000. Вип. 8. С.33-37.
92. Фесенко О. Дослідження феномена «професійна компетентність» вчителя в науковій літературі. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки». 2016. Том 32(365). С.128-133.
93. Фесун Г., Нечитайло Т., Канівець Т. Взаємозв'язок компонентів синдрому «професійного вигорання» з особливостями сімейного статусу в педагогів. Психологічні перспективи. 2019. Вип. 34. С. 232–248.
94. Холковська І.Л. Діагностика загально-педагогічної компетентності майбутніх учителів. Формування загально-педагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія. Вінниця: Нілан-ЛТД. 2016. С. 112-135.
95. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ. Інститут педагогіки АПН України. 2003 р. 319 с.

96. Чумак Л. Акме-траєкторія професійної майстерності вчителя світової літератури у контексті гуманістичної філософії Івана Андрійовича Зязюна. Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 15. С. 370.
97. Чухан І.Б. Розвиток професійної компетентності вчителя. Таврійський вісник освіти. 2017. №1 (57). С. 89-94.
98. Шевченко О.А. Професійний розвиток молодого вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти. Дис. канд. пед. наук. Класичний приватний університет. Запоріжжя. 2014. 120 с.
99. Berry B. No shortcuts to preparing good teachers. *Educational Leadership*. 2001. № 58 (8). P. 32-36.
100. Brock B.L., Grady M.L. From first year to first rate: Principals guiding beginning teachers. Thousand Oaks. CA: Corwin Press. 1997. 160 p.
101. Darling-Hammond L. Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*. 2010. V.61. P.35-47.
102. Duke D.L. Teaching: an introduction. University of Virginia: McGraw-Hill Publishing Company. 1990. 326 p.
103. Franzenburg G. Educational Intervision: theory and practice. *Problems of Education in the 21st Century*. 2009. №13. P. 37–43.
104. Gletsorn A. Teacher development. London: Parchment Press. 1995.
105. Groeben N. Dialogue-Hermeneutic Method and the «Research Program Subjective Theories». *Qualitative Social Research*. 2000. Vol. 1. P.1-10.
106. Halstead V. Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*. 2003. V. 26 (1). P. 63-75.
107. Maslach C. Understanding the burnout experience recent research and its implications for psychiatry. 2016. №.15 (2). P. 103– 111.
108. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. The Maslach burnout inventory Manual. *Evaluating stress*. 1997. P. 191–218.
109. Maslach C., Leiter M.P. Burnout. *Handbook of Stress:Vol. 1. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. 2016. P. 351–357.

110. Pines A.M. A psychoanalytic-existential approach to burnout demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager, *Psychotherapy. Theory/Research/Practice/Training*. 2002. Vol. 39 (1). P. 103–113.
111. Reiman A., Edelfelt R. School-based mentoring programs: Untangling the tensions between theory and research. *Research Rep.* Raleigh. N.C: North Carolina State University. 1990.P. 90-97.
112. Shirens J. Professional development of teachers. Europe in international comparison. Analysis of the professional development of teachers based on the OECD International Teaching and Learning Survey (TALIS). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. 2010. 200 p.
113. Tillman L.C. Mentoring new teachers: Implications for leadership practice in an urban school. *Educational Administration Quarterly*. 2005. № 45(4). 21 p.
114. Villegas-Reimers E. *Teacher Professional Development: An International Literature Review*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning. 2003. 197 p.
115. Von Onciul J. ABC of work related disorders: stress at work. *British Medical Journal*. 1996. Vol. 313. P.745–748.
116. World Health Organization. *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: WHO. 1992. P. 51.
117. Zachary L.J. *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. San Francisco. CA: John Wiley & Sons. 2000. 224 p.