

спілкування в дитячих спільнотах, а також залученню батьків до освітнього процесу. Наголошено на необхідності адаптації педагогічних і методичних ресурсів ОДГ/ОПЛ до нових суспільних реалій, обумовлених повномасштабним вторгненням Росії в Україну. Підкреслено, що ефективність використання педагогічних та методичних ресурсів ОДГ/ОПЛ залежить від здатності вчителів застосовувати їх у своїй професійній діяльності, особливо в цифровому просторі, з урахуванням етичних принципів та конкретного педагогічного контексту. Представлено результати опитування учасників методичного марафону «Стаємо сильнішими разом!», що свідчать про недостатню обізнаність педагогічних працівників у сфері ОДГ/ОПЛ, а також про високу актуальність та ефективність таких навчальних програм для інтеграції дітей, які опинилися в умовах війни, через розвиток компетентностей для культури демократії у педагогів та дітей.

У статті підкреслено важливість міждисциплінарного підходу до розв'язання проблем дитячої інклюзії через об'єднання зусиль соціології, психології та педагогіки з використанням педагогічних та методичних ресурсів ОДГ/ОПЛ, а також наголошено на необхідності розвитку демократичної культури, яка сприяє соціальній солідарності, рівності та благополуччю дитячих спільнот.

Ключові слова: освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини (ОДГ/ОПЛ), Рада Європи, військова агресія Росії в Україні, соціальна інтеграція дітей, права людини, демократичні цінності, міжкультурний діалог, компетентності для культури демократії, соціально-педагогічна підтримка, інклюзивне середовище, демократична взаємодія, емпатійне міжособистісне спілкування, діти, педагоги, цифровий простір.

Дата надходження до редакції: 01.02.2024

©.Gollob Rolf, Hrynova M. V., 2024

УДК 37.091.279.7-043.86:005.336.4

Здрагат Світлана Геннадіївна,

кандидат соціологічних наук,

старший викладач кафедри філософії освіти,

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-2574-1927>

s.zdragat@gmail.com

ЕВАЛЮАЦІЯ ТА ЇЇ ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Анотація: В статті розглядається зарубіжний досвід використання евалюації та евалюаційного дослідження шляхом визначення її функціонального призначення з історичної точки зору.

Ключові слова: евалюація, евалюаційне дослідження, оцінювання, оцінювальне дослідження, історія евалюації

Перша згадка про евалюацію з'явилась досить давно, на початку XIX століття, коли уряд США звернувся до спільноти незалежних експертів з поруханням оцінити реалізацію громадських програм у навчальних закладах, лікарнях, притулках та в'язницях.

Однак більшість авторів досліджень вважає, що початок робіт з евалюації на професійному рівні пов'язане саме з 60-ми роками XX століття. Вперше термін «евалюація» виник у зарубіжних країнах для позначення оцінки результативності експериментальної діяльності на основі вивчення і аналізу емпіричних даних. Частіше за все евалюацію сприймали як перевірку ефективності здійсненої діяльності і ступеня її відповідності поставленим цілям. При цьому її розглядали у контексті раціонально-критичного осмислення соціально-педагогічної значущості цілей освітньої діяльності. Евалюація у такому розумінні поєднувала контрольні функції з критичним аналізом емпіричного досвіду на фоні прогнозування тенденцій розвитку освітнього процесу. Вона включала розробку і обґрунтування процедур оцінювання якості освіти та всіх її компонентів. [1,с.125]

У методологічному плані надзвичайно важливо визначитись, чи є евалюація науковим дослідженням.

Спираючись на матеріали Ганни Коморовської, спробуємо відрізнити наукові дослідження від оцінювальних у різних їх аспектах. Якщо мотивацією наукового дослідження є пізнавальна цікавість і

устремління до правди, то в оцінювальному дослідженні – це потреба у розв'язуванні проблеми. Метою наукового дослідження є висунення певних висновків і формулювання тверджень, а оцінювального – прийняття раціонального рішення. Мета аналізу в науковому дослідженні полягає у формулюванні засад, знаходженні істини, а в оцінювальному – у якомога повнішому описуванні очевидного стану. Наукове дослідження і оцінювальне відрізняються також і роллю визначення: якщо для наукової роботи пояснення – це основна роль дослідження, то у оцінювальному дослідженні опис і оцінка є важливішими, ніж пояснення. Є певні відмінності щодо автономії проекту дослідження: якщо у першому випадку проект вибирається дослідником, то у другому – це робота на замовлення, оскільки мета роботи формулюється клієнтом. Ефекти наукового дослідження не обов'язково є безпосередньо суспільно корисними; на відміну від цього результати оцінювального дослідження одразу і безпосередньо придатні для клієнта. Вони суттєво відрізняються в залежності від ролі чинника цінності: наукове дослідження не обмежується системою цінностей: для нього найважливішим є прагнення до отримання об'єктивних відповідей і формулювання правил. На відміну від наукового, оцінювальне дослідження тісно пов'язане з цінностями, притаманними об'єкту оцінювання, котрі визнаються клієнтом і обговорені з усіма учасниками процесу оцінювання. [2, с. 44-46].

Дещо іншу класифікацію розробив польський дослідник К. Конажевські, який в залежності від мети виділив два види евалюації:

1) пізнавальне (діагностичне) дослідження, яке надає інформацію про вид, діапазон і розмір практичної складності;

2) оціночне (оцінювальне) дослідження, котре надає знання про передбачувані і непередбачувані кроки діяльності; з його допомогою можна перевірити нагальні застосованих засобів [3, с. 12-13].

Намагаючись визначити місце евалюації, К. Конажевські характеризує її як тип наукових досліджень. Причому він зазначає, що метою теоретичних досліджень є дослідження наукової теорії, а практичні дослідження проводяться, щоб додати імпульсів розвитку певної галузі суспільної практики. Практичні дослідження є науковими в тому розумінні, що спираються на теоретичні знання, хоча і не проектуються з думкою долучення до теоретичного дискурсу. Практичне дослідження адресується до конкретної цільової групи, а не до невизначеного члена наукової спільноти, як це передбачається у теоретичному дослідженні. Ця цільова група частіше за все виступає спонсором дослідження. Причому, найважливішим критерієм розподілу практичних завдань є внесок дослідження у подолання труднощів, перед котрими стоїть цільова група.

Отже, якщо теоретичні наукові дослідження включають дослідження і перевірку, то практичні – пізнання і оцінку. Саме ця оцінка і на загальному, і на індивідуальному рівні, врешті решт, і складає функціональне призначення евалюації. На нашу думку, слід застерегти від того, щоб всі дії на території школи, спрямовані на розпізнання проблем чи оцінку, вважати за наукові дослідження. Проте, дуже важливо використовувати теоретичні знання на тему досліджень навіть при невеликих оцінювальних заходах.

Швейцарські дослідники розрізняють контингентні та експлоративні дослідження.

Контингентне дослідження дає можливість порівняти очевидний стан із очікуваним, тобто перевірити, наскільки досягнуто даний аспект якості у співвідношенні до встановленої раніше норми. В якості такої норми може бути збірник стандартів, критеріїв і показників, окреслений ззовні (наприклад, міністерством чи наглядовою радою). За допомогою відповідного інструментарію школа досліджує ступінь дотримання встановлених стандартів. Оскільки специфікою освітньої системи є трудність у загальному визнанні і окресленні можливих до оперування норм якості дидактичної і виховної роботи, то ефективнішим виявляється самостійне окреслення школою власних специфічних норм, стандартів, критеріїв і показників відповідно до обраної тематики. Проводячи контингентне дослідження, школа перевіряє ступінь дотримання власних критеріїв і стандартів.

Експлоративне дослідження дозволяє спрямувати діяльність вчителя на удосконалення якості. Висновки оцінювання служать кращому розумінню очевидності, дозволяють полегшити визначення проблем і надати пропозиції щодо їх вирішення. Проводячи експлоративне дослідження, школа не відходить від визначеної норми, але ставить собі «дослідницьке запитання», зосереджуючи дії на відкритих проблемах і завданнях. Прикладами можуть бути пошуки відповідей на питання: «Яким чином оцінюємо усні відповіді учнів у нашій школі?» або «За рахунок яких методів у нашій школі здійснюється індивідуалізація навчання?»

Отже, аналіз наведених класифікацій дозволяє зробити висновок, що на питання «Як є?», відповіді можливо знайти в ході діагностичного і експлоративного дослідження. Якщо ж стоїть питання «Чи це є так, як повинно бути? (стан «як повинно бути» є окреслений для прикладу у формі стандартів), необхідно проводити оцінювальне або контингентне дослідження.

Ми погоджуємося з М. В. Сачок, яка на основі вивчення зарубіжного досвіду евалюації включає у її предметне поле дослідження наступних проблем: розвитку керівництва (leadership development), освіти, служби (human services), навколишнього середовища, охорони здоров'я, зайнятості, сільського господарства (agricultural extension), мистецтва, карного правосуддя (criminal justice), програми бідності (poverty programs), транспортування, неподібності (diversity), керівництва до результатів (managing for results), представлення індикаторів (performance indicators), ефективності влади (effective governance), прогнозування (futuring) тощо [5, с. 36].

Згідно стандартів евалюації Німецького евалюаційного товариства, існує чотири основні фундаментальні якості евалюацій: корисність, виконуваність, коректність, точність. Стандарти корисності мають забезпечувати направленість евалюації на чітко визначені наміри; виконуваність означає забезпечення реалістичного, добре продуманого планування і проведення евалюації; стандарти коректності стоять на заставі поважного і чесного відношення до учасників евалюації; точність евалюацій повинна забезпечувати збір і передачу достовірної інформації і достовірних результатів відносно даного предмета і завдань.

Слід зазначити, що у ряді західних країн евалюація виділяється як окрема соціально-політична дисципліна. Дослідження звітів, представлених різними евалюаційними компаніями, показує, що найбільш популярними методами при проведенні евалюацій є інтерв'ю, анкетування та фокус-групи. По-друге, евалюація є саме соціальним процесом і соціальною дією, соціальною інтеракцією.

З точки зору впровадження, евалюація належить до системних інновацій щодо покращення якості управління школою, вдосконалення освітнього процесу тощо. Як свідчить досвід Швеції, для тривалого успіху реформ необхідним є дотримання, по меншій мірі, трьох умов. По-перше, ті особи, хто відповідає за реалізацію цілей, повинні розуміти, у чому саме полягає сенс окремо взятої цілі, погодитись з тим, що її досягнення є бажаним, і володіти знаннями і компетентністю, які для цього потрібні. Якщо цієї умови не дотримуватися, то поставлені завдання так і залишаться невирішеними. По-друге, спеціалісти в сфері освіти повинні бути підзвітні у досягненні цілей, сенс яких вони добре знають і розуміють. Вони повинні мати широку базу знань, уміти інтерпретувати цілі й формулювати їх у конкретній формі, що відповідає потребам і потенціалу учнів. По-третє, необхідно налагодити чіткий розподіл відповідальності між суб'єктами в рамках системи і школи, іншими словами, між політиками і адміністраторами, вчителями і директорами. Повинна бути повна ясність, хто і за що відповідає. [4, с. 27].

Цікавим є досвід управління школами у Великобританії, де всі школи, що існують за рахунок держави, мають піклувальні ради, до яких входять батьки, директори, вчителі та піклувальники, призначені місцевими органами управління освітою або органами церкви. Школи можуть також включити до піклувальної ради чотирьох піклувальників-спонсорів із сфери бізнесу, від яких очікується фінансова або управлінська підтримка. Саме піклувальні ради несуть відповідальність за шкільну політику і рішення, що приймаються школою щодо її запровадження, а також розділяють відповідальність за дисципліну у школі, а також за призначення і звільнення персоналу. Окрім того, піклувальні ради несуть відповідальність за виконання рекомендацій інспекцій; від них вимагається доведення звітів інспекцій і наступних дій у відповідності з рекомендаціями інспекцій до відома батьків.

Заслуговує уваги оцінка цілей навчання (Assessment for Learning, AFL), що отримала у Великобританії досить широке розповсюдження завдяки отриманню можливостей у ході такого оцінювання коригувати цілі, враховуючи соціальну динаміку. Оцінка цілей навчання – це процес пошуку та інтерпретації достовірних даних, які учні та їх вчителі використовують для того, щоб вирішити, на якому етапі руху до поставленої цілі знаходяться учні, куди їм потрібно рухатися далі і це зробити найкращим чином. Для регулювання практики роботи в класі розроблені базові принципи AFL:

– AFL – ефективне планування викладання і навчання, що включає стратегії, які гарантують, що учні розуміють цілі, яких вони домагаються, і критерії, що будуть застосовані у процесі оцінки їх роботи. Фокус уваги повинен бути спрямований на учня, який має розуміти не тільки, що треба вивчати, але і яким чином;

– AFL знаходиться у центрі практичної роботи в класі, адже учні демонструють знання, розуміння і навички, на основі яких вчитель намічає шляхи покращення роботи. Такі процеси assessment залучають як вчителя, так і учня до роздумів, діалогу і прийняття рішень.

– AFL – ключова професійна навичка, що необхідна вчителю для планування оцінювання учнів, спостереження за навчанням, аналізу і пояснення достовірних свідотств навчання, надання зворотнього зв'язку учням і допомоги їм у самооцінці.

– AFL повинна бути чутливою і конструктивною. Оскільки вчителі усвідомлюють, який вплив справляють їх оцінки на впевненість і ентузіазм учнів, то вони мають бути конструктивними у своїх коментарях, наскільки це можливо у зворотньому зв'язку. Такі коментарі щодо результатів роботи учня мають велике значення і для його навчання, і для його мотивації.

– AFL суттєво стимулює мотивацію завдяки тому, що акцент ставиться не на невдачах, а на досягненнях. Постійне порівняння з більш успішними учнями не сприяє мотивації і може навіть призвести до випадіння з процесу навчання у тих областях, де вони визнали себе «слабкішими».

– AFL сприяє розумінню цілей і критеріїв. Прийняття цілей навчання і критеріїв їх оцінки виникає, коли учні залучені до визначення цілей, а критеріїв assessment обговорюються з ними, використовуючи зрозумілі терміни і приклади, як ці критеріїв досягаються. Завдяки цьому можливо налагодити ефективний процес само- і взаємооцінки.

– AFL допомагає учням покращувати свої досягнення, планувати наступні кроки свого навчання. Вчителі надають їм допомогу, оскільки:

- 1) підкреслюють сильні сторони учня і радять їх розвивати;
- 2) конструктивно ставляться до будь-яких недоліків учня і засобів їх подолання;
- 3) надають можливості для учнів для покращення їх роботи.

– AFL формує потенціал для самооцінки. Прагнучі набувати нових знань і навичок, учні залучаються до саморефлексії й визначають подальші шляхи свого навчання. Вчителі завдяки завданням у відповідності з бажаннями і можливостями учнів сприяють розвиткові навичок самооцінки.

– AFL визнає всі освітні досягнення. Оцінка цілей навчання спрямована на покращення можливостей учнів проявляти себе у всіх сферах освітньої діяльності, що дозволяє визнати їх зусилля і успіхи [6].

У плані нашого розгляду інтерес викликає і система інформування про результати діяльності шкіл на рівні штату (штат Каліфорнія, США). Державні школи зобов'язані надавати спільноті інформацію про себе у формі щорічної шкільної доповіді SARC – School Accountability Report Cards. Ця доповідь включає дані, що дозволяють оцінювати і порівнювати школи за різними показниками: демографічна інформація; безпечне середовище і навчальний клімат у школі; дані про академічні успіхи школярів; розмір класу; інформація про вчителів і персонал; навчальний план і організація навчального процесу; дані про фінанси і витрати. У цій доповіді називають також партнерів школи з бізнесу і спільноти, описують можливості для залучення батьків, дають таблицю рівня відвідування учнями навчальних досягнень та дані тестування [7].

У Англії серед областей інспектування виділяють наступні: досягнення і стандарти, індивідуальний розвиток і благополуччя учнів, якість надання послуг (викладання і навчання, включаючи оцінку, навчальний план і підтримку учнів), загальна ефективність школи, потенціал школи для удосконалення, керівництво і управління (включаючи самооцінку). В ході інспектування підтвердили свою продуктивність такі орієнтири: 1) в першу чергу приймаються до уваги думки батьків і учнів; 2) шкільна самооцінка є основою для інспекції; 3) дані про досягнуті результати використовуються для формування первинної думки про стандарти і прогрес; 4) обов'язково публікується звіт для батьків і лист про результати перевірки для учнів.

Взагалі, в оцінці освітніх досягнень в Англії використовуються три підходи:

1) збір думок дітей про те, наскільки вони щасливі, проінформовані, соціально пристосовані та готові до активної участі. На основі відповідей дітей робиться висновок, наскільки школи готують їх до реального життя;

2) інспектування шкіл і спостереження за якістю викладання і навчання;

3) збір даних по різних аспектах досвіду дітей (коефіцієнт відвідування шкіл, процент відрахованих, рівень кваліфікацій, рівень зайнятості на ринку праці, здоров'я, добробут і т. п. Ця інформація свідчить про успішність шкільної системи, яка є ключовою частиною середовища, в якому учні задовольняють свої освітні потреби.

Досвід Австралії та Шотландії дозволяє зосередитись на ключових питаннях і областях самооцінки школи. Загальні принципи підзвітності і покращення роботи шкіл Австрії (The School Accountability and Improvement Framework) акцентуються на результатах, пов'язаних з трьома основними областями: процес навчання, можливість вибору учнем освітньої траєкторії, залученість у процес навчання учнів з вадами здоров'я та їх благополуччя. [4, с.115].

У Шотландії на досить високому рівні відпрацьована методологія здійснення зовнішньої (національна інспекція кожні шість років, щорічний огляд досягнутих результатів, двічі на рік дослідження результатів навчання по конкретних предметах, тричі в рік зустрічі зі спеціалістами по покращенню якості) і внутрішньої оцінки (систематичний моніторинг у класі, аналіз результатів екзаменів, щомісячні зустрічі з директором та замісниками, моніторинг шкільної статистики (відвідування, виключення і таке інше), а також дослідження за участю батьків, учнів та персоналу школи і щорічні звіти по стандартах і якості.

Важливе методологічне значення мають розробки польських дослідників, які аналізують різні аспекти оцінювання. Вони характеризують його і як елемент культури педагогічної діяльності, і як інструмент організаційного розвитку, і як самоконтроль, і як знаряддя співпраці.

Метою внутрішнього оцінювання не може бути тільки контроль кінцевих результатів. Врешті решт, оцінювання служить оптимізації й подальшому розвитку педагогічної роботи. Початком цього шляху має бути рефлексія і підсумовування власної роботи, що в результаті дозволяє впроваджувати зміни і планувати подальші заходи. І саме це є підставою для оцінювання.

Оцінювання повинно гарантувати і уможливити школі ретельне звітування перед громадськістю, педагогічним наглядом, керівними органами – тими, хто відкриває і фінансує школи, і тими, кого називаємо «зацікавленими» школою. Оцінювання надає людям, що працюють у школі, знання, як саме потрібно діяти, щоб розвиватися індивідуально (конкретна особа як вчитель) і в команді (школа як організація).

Оцінювання може допомагати у запобіганні проблемних ситуацій і забезпечувати швидке і тривале розв'язування проблем, що вже з'явилися. Через подачу позитивної зворотньої інформації оцінювання дозволяє працюючим у школі людям втримати чи збільшити рівень професійного задоволення і мотивації до праці.

На сьогодні можливо визначити ряд перспективних напрямів розвитку евалюаційних досліджень, до них належать: пошук шляхів розширення можливостей існуючих моделей оцінки щодо інноваційного трактування результатів якості освіти в рамках компетентнісного підходу; пошук та розвиток нових методів і підходів до аналізу впливів різних факторів на зниження об'єктивності вимірювань; дослідження в галузі вдосконалення методики розробки вимірювачів щодо трактування якості результатів освіти; формування та розвиток спеціальних процедур оцінювання адекватних поставленим освітнім цілям та інше.

Таким чином, з точки зору впровадження, евалюація належить до системних інновацій щодо покращення якості управління школою, вдосконалення освітнього процесу тощо. Це тип наукових досліджень, на основі яких практичні дослідження можуть додавати імпульсів розвитку певній галузі суспільної практики. Якщо теоретичні наукові дослідження включають дослідження і перевірку, то практичні – пізнання і оцінку. Саме ця оцінка і на загальному, і на індивідуальному рівні і складає функціональне призначення евалюації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Здрагат, С.Г. (2015). Евалюація: історія та розвиток. У Міжнародному науковому форумі: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць (Вип. № 19-20, с. 121–130). Київ: ТОВ «НВП «Інтерсервіс».

Коморовська, Г. (1995). Оцінювання програм навчання. У Конструкція, реалізація і оцінювання програми навчання (с. 44-46). Варшава: ІВЕ.

Конажевські, К. (2000). Як проводити освітні дослідження. У Практична методологія (с. 12-13). Варшава: WSiP.

Оцінювання в школі [ред. Е. Толвінська-Круліковська]. (2010). Варшава: ОРО.

Сачок, М. В. (2010). Американська евалюаційна школа: досвід вирішення соціальних проблем. У Міжнародному науковому форумі: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент (Вип. 3, с. 28-41). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

Assessment Reform Group. (2002). Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice.

San Diego Unified School District. (б.д.). Отримано з <http://www.sandi.net/indices/parents.htm#acc>

REFERENCES

Zdrahat, S.H. (2015). Evaluatsiia: istoriia ta rozvytok. U Mizhnarodnomu naukovomu forumi: sotsiologhiia, psykhologhiia, pedahohika, menedzhment: zbirnyk naukovykh prats (Vyp. № 19-20, s. 121–130). Kyiv: TOV «NVP «Interservis».

Komarovska, H. (1995). Otsiniuvannia prohran navchannia. U Konstruktsiia, realizatsiia i otsiniuvannia prohrany navchannia (s. 44-46). Varshava: IVE.

Konazhevski, K. (2000). Yak provodyty osvritni doslidzhennia. U Praktychna metodologhiia (s. 12-13). Varshava: WSiP.

Otsiniuvannia v shkoli [red. E. Tolvinska-Krulikovska]. (2010). Varshava: ORO.

Sachok, M. V. (2010). Amerykanska evaluatsiina shkola: dosvid vyrishennia sotsialnykh problem. U Mizhnarodnomu naukovomu forumi: sotsiologhiia, psykhologhiia, pedahohika, menedzhment (Vyp. Z, s. 28-41). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova.

Assessment Reform Group. (2002). Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice.

San Diego Unified School District. (b.d.). Otrymano z <http://www.sandi.net/indices/parents.htm#acc>

Svitlana Zdragat
Candidate of Sociological Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Philosophy of Education
Odessa Regional Academy of In-Service Education,
Odessa, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2574-1927>
s.zdragat@gmail.com

EVALUATION AND ITS FUNCTIONAL PURPOSE: FOREIGN EXPERIENCE

Abstract: *The article examines the international experience of using evaluation and evaluative research by determining its functional purpose from a historical perspective. The authors explore key concepts such as evaluation, evaluative research, assessment, evaluative inquiry, and the history of evaluation.*

Keywords: evaluation, evaluative research, assessment, evaluative inquiry, history of evaluation

Дата надходження до редакції 09.02.2024

© Здрагат С.Г., 2024

УДК 37.046:374

Килівник Ольга Володимирівна,
методист науково-методичної лабораторії
управлінської діяльності та забезпечення якості освіти
кафедри філософії освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
olhakylivnyk@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядаються психолого-педагогічні умови професійного розвитку педагога закладу позашкільної освіти в контексті сучасних освітніх парадигм та викликів. Визначено, що сучасний педагог повинен володіти високим рівнем педагогічної майстерності, бути відкритим до змін та постійно самовдосконалюватися. Автор підкреслює важливість концепції неперервної освіти як головної передумови професійного розвитку педагогів. Висвітлюються різноманітні підходи до професійного розвитку педагогічних працівників закладів позашкільної освіти, включаючи курси підвищення кваліфікації при ІІІПО, які посідають центральне місце в системі неперервної освіти, самоосвіту та участь у професійних спільнотах. Особливо увага приділяється ролі інформаційно-комунікаційних технологій у професійному розвитку, розглядаються переваги такого підходу. Стаття пропонує комплексний погляд на проблему професійного розвитку педагогічного закладу позашкільної освіти, окреслюючи ключові напрямки та стратегії вдосконалення професійної майстерності в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Ключові слова: педагоги закладу позашкільної освіти, психолого-педагогічні умови, професійний розвиток, неперервна професійна освіта, підвищення кваліфікації, педагогічна майстерність, самоосвіта, самовдосконалення, інформаційно-комунікаційні технології.

Динамічний розвиток освітньої системи України зумовлює потребу в безперервному вдосконаленні професійних компетенцій педагога. В умовах воєнного стану перед освітянами стоїть завдання стати педагогами нової генерації освітян, які володіють ключовими фаховими компетентностями для ефективного виконання розширених соціально-професійних ролей.

Сучасна освітня парадигма «освіта протягом життя» у професійній освіті змінила усталену парадигму «освіта протягом життя». На думку І.А.Зязюна, людина має вчитися постійно, без відносно довгих перерв у освітніх установах, чи займатися самоосвітою. «Людина включена в освітній процес на всіх стадіях її розвитку з врахуванням спадковості при переході з одного ступеня до іншого» [3].