

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
MUKACHEVO STATE UNIVERSITY

**КОМПЕТЕНТНІСНІ ІНДИКАТОРИ
СТРАТЕГІЇ «ЄВРОПА 2020»:
ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

**COMPETENCE INDICATORS OF THE
EUROPE 2020 STRATEGY:
ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS
OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

КИЇВ-МУКАЧЕВО-БУДАПЕШТ-ПРЯШІВ-ЛЮБЛІН
KYIV-MUKACHEVO-BUDAPEST-PRYASHIV-LUBLIN

УДК 37.01:005.336.2:005.21(02.064)

*Рекомендовано до друку Вченою радою Мукачівського державного університету
(протокол № 9 від 31 травня 2020 року)*

Рецензенти:

І. В. Козубовська, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна;

Н. В. Пазюра, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна;

Рената Оросова, доктор філософії в галузі педагогіки, професор, завідувач кафедри педагогіки Університету імені П. Й. Шафарика в Кошице, Словацька Республіка.

ISBN

K63

Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти: монографія / Г. В. Товканець та колектив авторів / За заг. ред. Г. В. Товканець. – Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2020. – с.

У монографії представлено результати науково-дослідницької діяльності авторського колективу щодо змістових та процесуальних аспектів компетентнісного підходу як напрямку модернізації сучасної освіти, обґрунтування механізмів формування компетентностей різних рівнів.

Адресується фахівцям, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми, докторантам, аспірантам та студентам педагогічних спеціальностей, усім, хто цікавиться сучасними проблемами компетентнісної освіти і професійної підготовки.

Авторський колектив:

Упорядник: Молнар Т. І.

© Мукачівський державний університет, 2020

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені Івана Зязюна, 2020

© Товканець Г. В. та колектив авторів, 2020

ЗМІСТ

Передмова	5
РОЗДІЛ 1. СТАНДАРТИ І ПРИНЦИПИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ В СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	
1.1. Професійно-соціальний статус вчителя у сучасному українському суспільстві на тлі зарубіжного досвіду	10
<i>Нелля Ничкало, Лариса Лук'янова, Ришард Бера, Олена Тринус</i>	
Якість освіти і професійна підготовка у вищій школі: акценти розвитку на початку ХХІ століття	29
<i>Ганна Товканець</i>	
Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти	53
<i>Тетяна Молнар</i>	
ЕУР – стратегія розвитку критичного мислення та її реалізація в підготовці студентів педагогічних факультетів	66
<i>Аліца Петрасова, Анна Химинець</i>	
РОЗДІЛ 2 КОМПЕТЕНТІСНІ ОРІЄНТИРИ В ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА НОВОЇ ФОРМАЦІЇ У СУЧАСНОМУ ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	
Особливості застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя у Туреччині як індикатора забезпечення її якості	86
<i>Надія Постригач</i>	
Розвиток професійної компетентності вчителя інклюзивного класу в умовах післядипломної педагогічної освіти	109
<i>Віталія Примакова</i>	
Особливості професійно-педагогічної практики студентів у загальноосвітніх школах ФРН	131
<i>Людмила Дяченко</i>	
Професійний розвиток вчителів початкової школи у Скандинавських країнах	157
<i>Кирил Котун</i>	
Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у контексті вимог Концепції «Нова українська школа»	176
<i>Надія Брижак, Олена Мішкулинець</i>	

Критеріальні підходи до педагогічної практики у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи <i>Ліба О.М. Фера В. І.</i>	191
РОЗДІЛ 3. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА НОВОЇ ПАРАДИГМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
Екологічна культура у змісті загальношкільного інноваційно-освітнього проекту <i>Ганна Товканець, Моніка Реті, Оксана Турок</i>	220
Формування екологічних компетентностей здобувачів початкової освіти засобами пізнавально-емоційних завдань <i>Марія Кузьма-Качур, Маріанна Горват</i>	242
Формування громадянської та соціальної компетентностей молодших школярів в умовах сучасного освітнього середовища <i>Наталія Лалак</i>	260
Формування здоров'язберезувальної компетентності молодших школярів в умовах реформування системи початкової освіти <i>Любов Фенчак</i>	280
ПІСЛЯМОВА	281
БІБЛІОГРАФІЯ	284
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	

ПЕРЕДМОВА

Одними із пріоритетних завдань, які стоять перед європейськими країнами в умовах глобалізації, розвитку економіки знань і демографічних втрат серед працездатного населення є сталий розвиток конкурентноспроможної «нової європейської економіки знань» і зростання рівня зайнятості економічно активного населення.

Актуальними напрямками розвитку вищої освіти і професійної підготовки на початку XXI століття є: посилення діяльності освітніх установ на міжнародному рівні, визнання знань та інформації основою соціальної інтеграції, а їх взаємодію – основою глобальної конкурентоспроможності; реалізація глобальних соціальних та економічних цілей міжнародними організаціями, урядами і парламентами, діловими колами, громадянським суспільством; налагодження діалогу, партнерських відносин як демократичних інструментів формування справедливого світопорядку, інвестування в розвиток вищої освіти з метою забезпечення ефективності підготовки майбутніх фахівців.

У системі української вищої освіти нині актуалізуються такі нові тенденції, явища, процеси, як університетська автономія, академічна мобільність, подвійний диплом, Європейська система перезарахування (трансферту) кредитів (ECTS), нові професійні освітні стандарти, моніторинг якості освіти, рейтинги ВНЗ, оновлення змісту навчання (перегляд і модернізація програм, навчальних матеріалів, літератури, засобів навчання; розробка та впровадження нових навчальних дисциплін із перспективних наукових напрямів, насамперед міжгалузевих і прикладних); комп'ютеризація навчання та управління; синтез науки та освіти; виконання наукових проєктів; система грантів; приватна освіта; конкуренція і конкурентоспроможність ЗВО різних форм власності; модернізація стратегії і тактики навчально-виховного процесу (побудова його на засадах вільної творчої освіти, варіантність і свобода вибору в побудові індивідуальної навчальної програми, вибіркові дисципліни,

сертифікатні програми, одержання додаткової спеціальності, посилення творчої та самостійної складової навчання, демократизація навчання та управління, 100-бальна рейтингова система оцінювання знань студентів, рейтингова оцінка роботи викладача, стимулювання інноваційних методик і форм викладання та виховання; створення спеціальних інноваційно-освітніх центрів; демократизм у стосунках викладачів і студентів, посилення ролі студентського самоврядування); прозорість вступного тестування; відкрита виборність керівника.

Основними складовими загального інтеграційного процесу розвитку сучасного світу, який відображає об'єктивні тенденції його глобалізації, є процеси інтеграції: знань про людину, суспільство і природу; технологій діяльності людини, технічних і людино-технічних засобів діяльності, а також процеси інтеграції соціально-економічних і науково-технічних систем; політичних, нормативно-законодавчих, екологічних, промислового виробництва, сільського господарства, будівництва і архітектури, транспорту, торгівлі, енергетичного і матеріально-технічного ресурсного забезпечення і збереження, економічних, міжнародної діяльності, інформаційних і телекомунікаційних, безпеки і оборони, культури, охорони здоров'я, спорту, туризму, соціального захисту населення, науки і освіти; а також систем управління функціонуванням і розвитком різних галузей суспільства та їх структурними елементами. Формуючи особистісну і кадрову компоненти цих інтеграційних процесів, система освіти повинна не тільки сама бути залучена у процеси світової соціально-економічної інтеграції, науково-технічної, інноваційно-технологічної і загальнокультурної інтеграції, але й стати їх каталізатором, забезпечити гармонійність, стабільність і передбачуваність їх еволюції, усвідомлення членами суспільства необхідності їх практичної реалізації.

Державні документи (освітні стандарти, Національна рамка кваліфікацій), стратегії розвитку освіти («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Стратегія сталого розвитку України до 2030 року» (проект), «Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до

2030 року»), концепції модернізації освіти (Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція «Нова українська школа») в Україні наголошують, що результатом сучасної якісної освіти є не тільки знання, вміння і навички, а й сформовані освітні компетентності та ключові компетенції особистості.

Загальний підхід до професійної підготовки кадрів в європейському контексті передбачає:

- забезпечення відповідності випуску кваліфікованих кадрів поточним потребам на основі якісної та актуальної професійної освіти;
- надання допомоги в адаптації до мінливих умов праці шляхом набуття нових знань і підвищення наявної кваліфікації;
- прогнозування потреб у професіях на перспективу і формування необхідних компетентностей.

Стратегія підготовки кадрів пропонує ряд елементів стратегій професійної підготовки кадрів (так званих «складових елементів»), серед яких:

- прогнозування майбутнього попиту на професії для забезпечення їх відповідності мінливим потребам ринків праці (підвищення актуальності профосвіти);
- застосування інформації систем про ринок праці і служби зайнятості (для підвищення актуальності освіти і здатності випускників до працевлаштування);
- участь соціальних партнерів (для підвищення актуальності та якості освіти);
- застосування галузевих підходів у підготовці кадрів (для підвищення актуальності та якості освіти);
- розробка систем забезпечення якості професійної підготовки;
- забезпечення гендерних груп і недостатньо представленим категоріям населення широкого і рівноправного доступу до професій і зайнятості (результатом чого має стати підвищення рівня їх економічної активності), усунення перешкод для участі жінок на ринку праці та підвищення якості їх зайнятості шляхом професійної підготовки й іншими способами.

Ці загальні стратегії також мають на меті забезпечити:

- постійний і безперервний процес навчання (підтримку навчання протягом усього життя), професійну орієнтацію та надання інформації про ринок праці;
- розвиток базових професійних навичок (вміння читати, писати, рахувати, навичок комунікації і т.д.);
- освоєння навичок більш високого рівня (для підвищення рівня освіти);
- мобільність, стандартизацію, сертифікацію і визнання професійних навичок ринками праці та роботодавцями (шляхом забезпечення якісного навчання і тестування).

Коллективна монографія «Компетентнісні індикатори стратегії Європа-2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти» присвячена компетентнісним індикаторам стратегії «Європа 2020», висвітленню здобутків та визначенню перспектив педагогічної освіти.

У монографії представлено результати науково-дослідницької діяльності авторського колективу кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету, наукових співробітників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені Івана Зязюна (м. Київ) та Пряшівського університету, фахівців Міністерства екології Угорщини щодо змістових та процесуальних аспектів компетентнісного підходу як напрямку модернізації сучасної європейської освіти, обґрунтування механізмів формування компетентностей на різних освітніх рівнях, забезпечення якісної освіти для кожного здобувача, що надасть можливість випускникам бути конкурентними на глобальному ринку праці та дозволить зробити їм позитивний внесок у розвиток суспільства.

Адресується фахівцям, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми, докторантам, аспірантам та студентам педагогічних спеціальностей, усім, хто цікавиться сучасними проблемами компетентнісної освіти і професійної підготовки.

РОЗДІЛ І

СТАНДАРТИ І ПРИНЦИПИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ В СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

1.1. ПРОФЕСІЙНО-СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС ВЧИТЕЛЯ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ НА ТЛІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Нелля Ничкало, Лариса Лук'янова, Ришард Бера, Олена Тринус,

Актуальність проблеми професійного статусу вчителя зумовлена історичною роллю постаті вчителя у розвитку суспільства, незалежно від форми державності країни, її політичного устрою, соціально-економічного рівня.

Так у Педагогічній конституції Європи зазначено, що майбутнє кожного народу, країни і співдружності народів значною мірою залежать від якісної підготовки педагогів, а підготовка педагогів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей, є стрижнем навколо якого мають здійснюватися інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі (Pedagogical Constitution)¹. Означена теза є абсолютно дотичною й до постаті українського вчителя. Від його громадянської позиції, наукового світогляду, моральних якостей, педагогічної культури безпосередньо залежать і якість освіти, і духовно-моральний розвиток молодого покоління.

Впродовж тривалого часу професія вчителя була високо поцінованою і пошанованою в українському суспільстві. Бути вчителем було престижно, а конкурс у вищі педагогічні заклади освіти традиційно тримався на достатньо високому рівні. Логічні умовиводи підказують, що у період євроінтеграції, економічної та політичної глобалізації, стрімкого розвитку науки й техніки соціальний статус вчителя мав би стрімко зростати, оскільки саме вчитель готує молодь до виконання соціальних ролей, ускладнених професійних обов'язків, формує культуру молодого покоління. Проте, у сучасному українському суспільстві мають місце дещо інші тенденції, виразнення яких виявляється у зниженні престижу викладацької праці, наслідком чого є посилення соціальної мобільності представників вчительської професії (переважно

¹ Pedagogical Constitution of Europe Preamble file:///C:/Users/admin/Documents/Pedagogical_Constitution_of_Europe.pdf

вертикальної), а також необхідність суміщення основної діяльності вчителя з іншими видами праці (переважно неінтелектуальною).

З одного боку, високий рівень освіти мав би забезпечувати вчителю високий статус за різними критеріями, проте, з іншої, низька заробітна платня, як і доволі низький соціальний статус, утримують його у нижчому прошарку стратифікаційної ієрархії за означеними критеріями.

Так, на початку ХХІ ст. в Україні виникла суперечність між попитом держави на високопрофесійних учителів, здатних підготувати висококваліфіковане, розвинуте інтелектуально, духовно, морально майбутнє покоління громадян, та зниженням соціального й професійного статусу вчителів. Хоча таку суперечність не можна вважати притаманною виключно українському суспільству. Наприклад, у 1966 р. генеральний директор ООН з питань культури Р. Має звернув увагу на той факт, що велика кількість держав світу та більшість їх громадян надають суттєвого значення освіті, проте існують окремі країни, де професія вчителя посідає доволі низьке місце в ієрархії професій.

Загалом серед чинників, які знижують статус вчителя, польські дослідники називають суспільні зміни; брак знань у більшості членів суспільства щодо специфіки професійної діяльності вчителя; не завжди вдала й коректна самопрезентація вчителя та позиціонування своєї праці; негативна роль ЗМІ², які загалом також мають місце і у нашій державі.

Актуальність вивчення сучасного професійно-соціального статусу вчителя в українському суспільстві дасть можливість отримати науково-обґрунтовані дані щодо статусних характеристик цієї професійної групи та сформулювати відповідні висновки, урахування яких сприятиме оптимізації пошуку шляхів підвищення престижу професії вчителя й формування суспільної думки про нього.

Для вирішення означеного кола питань було заплановано таку наступність дослідницьких кроків: вивчення вітчизняного досвіду щодо формування й розвитку

² Smak M, Walczak D. (2015) *Позиція społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*, Warszawa

професійного статусу вчителя → аналіз динаміки змін → вивчення аналогічного досвіду в окремих країнах світу → зіставлення отриманих даних → виявлення наслідків змін та формування висновків.

У науковій літературі є чимало праць, присвячених вивченню соціально-професійного статусу. Філософський аспект означеної проблеми вивчали В. Андрущенко, В. Кремень, В. Цвик, В. Огнев'юк та ін.; у соціальному контексті проблему студійовали Г. Андрєєва, М. Вебер, Е. Дюркгейм, Т. Заславська, Р. Літвак, П. Сорокіна та ін.; «статус» як міждисциплінарний феномен розглядали А. Коркішко, Г. Осипова та ін.; «статус особистості» в контексті соціального спілкування вивчали як психологи (Б. Ананьєв, А. Бодальова, А. Ковальова, В. М'ясищева та ін.), так і педагоги (О. Антонова, А. Кравченко, С. Полутін.).

Актуальною у наш час залишаються проблема професійно-соціального статусу представників окремих професій, серед яких професія вчителя посідає провідну позицію. Аналіз дослідницьких матеріалів показує, що означена проблема перебуває у центрі уваги вчених і переважно досліджується у сфері теорій соціальної стратифікації³. Наразі сучасні концепції соціального статусу представлено двома напрямками. Основними критеріями такого поділу є усвідомлення статусу як а) вираження престижу; б) вираження соціально-економічної позиції. Перший з означених напрямів представлено у працях зарубіжних вчених М. Вебера, Р. Мертон, Дж. Уорнера, Н. Ільдарханова С. Липсета, Т. Парсонса. Н. Руткевича, М. Сарапати, Н. Хридіна та ін.). Другий, орієнтований на усвідомлення соціального статусу у суспільно-економічному контексті, й власне конкретизує поле нашої наукової розвідки. Різним аспектам цього напрямку присвячено праці Л. Беляєвої, Л. Гордона, Е. Ігітханян, А. Кравченко, Г. Осипова, С. Полутіна, Ж. Тощенко, А. Філіппова та ін.

Проблемою формуванням статусу вчителя займалися С. Васильєва, Е. Дюндик, С. Железнякова, А. Лукша, А. Орлова, Г. Солодов, А. Філіппов, Н. Хридіна та ін. Окремі аспекти цього питання висвітлено у дослідженнях В. Жеронової

³ Вебер М. Основные понятия стратификации // Социологические исследования. -1994. №5.— С. 169-183

(обґрунтовувала професійний статус викладача як основу його професійно-педагогічної спрямованості), В. Лебедевої (дослідила формування професійного статусу засобами власної технології формування професійного статусу вчителя); С. Молчанової (розглядала зміст і структуру професійного статусу вчителя в аспекті атестації педагогічних та керівних працівників освітніх установ); О. Шепелевої (вивчала проблеми формування професійного статусу майбутнього вчителя).

Проте, можна констатувати, що на сьогодні у педагогічній науці проблема професійного статусу розкрито недостатньо. Отже, ми спробували дослідити професійний статус учителя як його соціальний різновид.

Емпіричну базу дослідження склали: статистичні дані, підготовлені Державною науковою установою «Інститут освітньої аналітики» про склад, структуру, рівень професійної підготовки українського вчителя; а також результати міжнародного дослідження, проведеного на замовлення Фонду Варкі «Глобальний індекс статусу вчителя 2018», в якому взяли участь 35 країн.

Загальна ситуація у вищій освіті України. Достатньо тривалий час вважалося, що випускники вітчизняних закладів вищої освіти здобувають якісну освіту радянського зразка. Проте на сьогодні ситуація змінилася. З огляду на застарілі методи викладання, достатньо низький рівень матеріально-технічного, інформаційного та фінансового забезпечення, а також з урахуванням поточної політично-економічної ситуації в країні у молоді зникає як мотивація, так і усвідомлення престижу у здобутті вищої освіти.

Як підкреслюють дослідники, модернізація вищої освіти в Україні вимагає подолання низки проблем (невідповідність структури підготовки спеціалістів реальним потребам економіки, зниження якості освіти, корупція в системі вищої освіти, відірваність від наукових досліджень, повільні темпи інтеграції в європейський і світовий інтелектуальний простір), серед яких, на нашу думку, найбільш негативно забарвленою є втрата соціального статусу багатьма інтелектуальними професіями. Ці ознаки великою мірою стосуються вищої педагогічної освіти та віддзеркалюють

соціально-професійний стан вчителя у країні.

Подальше заглиблення у проблему вимагає термінологічного аналізу понять, використовуваних у публікації.

Статус – поняття, активно використовуване у багатьох науках: філософії, соціології, психології та ін., здебільшого для визначення місця, стану чи позиції людини або групи людей у соціумі (переважно у соціологічних науках); для позначення законодавчо закріпленого правового становища (переважно у юриспруденції). Існує значне розмаїття термінів, пов'язаних з поняттям «статус», зокрема, соціальний, особистий, правовий, освітній і власне соціальний-професійний статус вчителя.

З психологічної точки зору статус – це стан суб'єкта в системі міжособистісних відносин, що визначає його права, обов'язки та привілеї. Істотні розбіжності в статусі, якого набуває індивід у групах за рівнем групового розвитку, змісту діяльності та спілкування, нерідко стають причинами фрустрації, конфлікту тощо⁴. Зміна статусу здійснюється через зміну й ускладнення діяльності.

У соціальному сенсі статус потрактовано як особливість індивіда, сукупність його статусних характеристик; причина «статусної неузгодженості»; сукупність ресурсів; елемент життєвої стратегії⁵. У контексті нашого дослідження на увагу заслуговують погляди С. Молчанова (Молчанов, 1998, с. 95-98).⁶ Соціальний статус педагога в освітній системі дослідник трактує як місце, що посідає педагог у певному професійному середовищі, ступінь співвідношення оцінок продуктів діяльності з боку різних соціально-професійних статусних позицій (колеги, керівники, підлеглі) усередині освітньої системи з визначеними показниками (стандартизованими, консенсуально сформованими).

⁴ Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

⁵ . Huberman B. A., Loch Ch. H. Status as a valued resource // Social Psychology Quarterly, 2004, Vol. 67, №1. P. 103-114

⁶ Молчанов С. Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений / С. Г. Молчанов. – Челябинск: ЧГПУ, 1998. – 255 с.

В окресленні сутності професійного статусу вчителя, нам імпонує точка зору, за якою професійний статус є складником таких видів статусів, як соціальний (учитель є членом соціальної групи – колектив учителів, колектив учнів); досягнутий (професію вчителя обирають не всі, а лише ті, хто є гуманістом і прагне передавати знання наступним поколінням, тому погоджується навчатися довгі роки для досягнення своєї мрії стати вчителем); основний (саме професія вчителя вимагає від особистості певної поведінки, рівня знань, культури, що, у свою чергу, впливає на все її життя); формальний (учитель не вільний у своїй діяльності, оскільки мета виховання й навчання, завдання, принципи, привілеї тощо зазначені в нормативних документах, відповідно до яких здійснюють управління навчально-виховним процесом загалом у країні та діяльністю вчителя зокрема⁷.

Сучасні дослідники трактують «професійний статус вчителя» як положення, місце, яке посідає особа у суспільстві (професійному колективі), що визначається результатом його професійної діяльності, рівнем його компетентності, що формують авторитет, повагу, престиж у соціумі, колективі, громаді⁸. Узагальнюючи точки зору науковців, дослідників різних галузей наук, вважаємо, що соціально-професійний статус педагога – це досягнутий у суспільстві відповідний щабель, підґрунтя якого становить сукупність прав і обов'язків; визначається ставленням суспільства, ґрунтується професійній етиці, професіоналізмі, культурі, компетентності, може підвищуватися як на особистісному, так і суспільному рівні.

У сучасному суспільстві статус людини вимірюється престижем, залежить від суспільної думки, яка складається й передається, але не фіксується у будь-яких документах. Ми поділяємо думку, що професія людини може бути критерієм для виділення окремого виду статусу, яким і є соціально-професійний статус учителя.

⁷Васильєва С. Професійний статус учителя як різновид соціального статусу // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Вип. 35 (88), 2014 р., С. 399 - 408

⁸ Васильєва С. О., Попова О. В. Сущность понятия «Профессиональный статус учителя» Инновационная деятельность в образовании: Материалы VII Международной научно-практической конференции/ С.О.Васильева, О.В.Попова / Под общ. редакцией Г. П. Новиковой. – Ярославль-Москва: Издательство «Канцеляр», 2013. – С. 288-297.

Для нас прийнятною є Рекомендація Спеціальної міжурядової конференції МОП/ЮНЕСКО «Про положення вчителів» (05.10.1966 р.) щодо можливості ототожнення термінів «статус» і «стан». Зокрема у документі підкреслено, що у застосуванні до вчителів статус одночасно означає суспільне становище, яке за ними визнано відповідно до поваги, пов'язаної з важливістю покладених функцій і вмінням виконувати їх, а також узяті в порівнянні з іншими професійними групами умови праці, винагорода та інші матеріальні пільги, якими вони користуються⁹.

Отже подальший перебіг аналізу професійно-соціального статусу вчителя будемо здійснювати на основі аналізу державної кадрової у різні часові періоди.

Кадрова політика в Україні за роки незалежності (до 2015 р.).

Аналіз кадрової політики в освіті України впродовж 25 років незалежності було представлено у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (до 2015 р.)¹⁰. Результати аналізу педагогічної освіти у цей період показали наявність системних, здебільшого не розв'язаних проблем.

Серед них найбільш вагомими було названо відсутність концепції сучасної педагогічної освіти в Україні, серйозні диспропорції в мережі, структурі та змісті підготовки педагогічних кадрів. Зокрема, рівень кваліфікації різних категорій педагогічних працівників протягом 25 років здебільшого погіршився (зокрема й через непривабливість педагогічної роботи). Відбувся істотний перерозподіл *складу і структури* вчителів, які викладають окремі предмети в загальноосвітніх навчальних закладах (там само).

Суттєво погіршився *гендерний* склад педагогічних працівників. Частка чоловіків у загальноосвітніх навчальних закладах знизилася з 19 % у 1990 р. до 15 % у 2015 р., що свідчило про зростаючу професійну непривабливість освітньої сфери для

⁹ Recommendation concerning the Status of Teachers // Adopted on 5 October 1966 by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers, convened by UNESCO, Paris https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf

¹⁰ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ : Педагогічна думка, 2016. — 448 с.

чоловіків. Хоча, за даними дослідників проблема фемінізації педагогічних кадрів мала місце і у попередні періоди. Дослідники вказують, що це складна, недостатньо осмислена соціально-педагогічна проблема, яка істотно впливає на характер функціонування й розвитку системи освіти і відповідно всього суспільства (Пуховська)¹¹.

У Доповіді також зазначалося, що в означений період безперервно підвищувалася частка педагогічних працівників *пенсійного* віку. Старіння педагогічних кадрів породжувало ряд проблем, що загалом ускладнювали тогочасну ситуацію на ринку праці у галузі освіти.

Іншою проблемою у той час стало утримання на педагогічній роботі висококваліфікованих кадрів. Погіршився рівень працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей, який становив лише 80-85 % (Національна доповідь, 2016, с....)¹².

Візуалізацію цієї проблеми можна посилити даними дослідження Центру Разумкова (квітень 2002), за якими майже третина студентів вищих педагогічних закладів освіти того часу не збиралася працювати за фахом: 26 % заявили, що це мало ймовірно, а 5,5 %, - що точно не будуть працювати вчителями, а кожний п'ятий (19,5 %) ще не визначився з цього питання. Лише менше третини студентів (30,5 %) вважають, що робота вчителя – це їх покликання (Аналітична доповідь Центру Разумкова, 2002, с. 46)¹³. Для нової генерації спеціалістів педагогічна робота є непривабливою і непрестижною.

Автори підкреслюють і загострення нової проблеми, що полягала у відході від професійної педагогічної підготовки частини провідних вищих педагогічних навчальних закладів. Чимало з них було переорієнтовано на модель класичного

¹¹ Пуховська Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі статичні характеристики [Електронний ресурс] / Л. Пуховська. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/manage/cadre/973/>

¹² Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ : Педагогічна думка, 2016. — 448 с.

¹³ Система освіти в Україні: стан та перспективи розвитку [аналітична доповідь Центру Разумкова] // Нац. безпека і оборона. - 2002. - № 4. - С. 46

університету. Така «університетизація» педагогічних інститутів призвела до звуження циклу психолого-педагогічних дисциплін, зменшення педагогічної практики, закриття кафедр педагогіки. За роки незалежності кількість закладів вищої освіти, що спеціалізувалися на підготовці педагогічних кадрів, зменшилася майже удвічі (там само).

Отже в означений період мала місце суттєва суперечність, сенс якої полягав у тому, що з одного боку низький соціальний статус й оплата праці вчителя зумовлювали хронічний брак професійно компетентних педагогічних працівників, мала місце тенденція зростання осіб пенсійного віку, втрата молоддю інтересу до педагогічної та науково-педагогічної кар'єри, натомість з іншого, масштабність і стабільність ринку праці для педагогічних фахівців завдяки посиленню ролі освіти в сучасному суспільстві зумовлює сталу потребу в педагогічних кадрах, а відтак необхідність у суттєвому посиленні соціально-професійного статусу вчителя.

Нова українська школа (НУШ).

На вирішення вищеозначених проблем відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України № 903-р від 13 грудня 2017 р.¹⁴ було розроблено *Концепцію розвитку педагогічної освіти*, затверджену 16.07.2018 р. МОН України¹⁵. Мета Концепції полягала у вдосконаленні системи педагогічної освіти, зокрема створенні бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, а також необхідних умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та розроблення та впровадження сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, як ключової умови реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до

¹⁴ Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.12.2017 № 903-р «Про затвердження плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: <http://www.osvita.sm.gov.ua/index.php/uk/1213-pro-zatverdzhennya-planu-zakhodiv-na-2017-2029-roki-iz-zaprovadzhennya-kontseptsiji-realizatsiji-derzhavnoji-politiki-u-sferi-reformuvannya-zagalnoji-serednoji-osviti-nova-ukrajinska-shkola>

¹⁵ Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 р. «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти». Інтернет-ресурс режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

2029 року. Концепція спрямована на вирішення суперечностей між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, підготовлених до викликів сучасного суспільства і чинною системою педагогічної освіти, яка не повною мірою відповідає зазначеним вимогам.

Відповідно до Концепції реформування педагогічної освіти передбачає дії за трьома напрямками:

- I. Розроблення сучасної моделі педагогічної професії у контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін.
- II. Трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями.
- III. Визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Професійно-педагогічний статус вчителя у 2015-2019 рр.

З початком реформи НУШ в Україні загострилися питання забезпеченості закладів загальної середньої освіти кваліфікованими педагогічними працівниками. Передусім дискусії точаться навколо питань щодо потреби у педагогічних кадрах, їх пропозиції на ринку праці, обсягів державного замовлення на підготовку викладачів, напрямів оптимізації мережі шкіл та ін.

Загалом існують дві протилежні точки зору щодо забезпечення педагогічними кадрами сучасної школи. З одного боку, є думка, що у країні спостерігається надлишок педагогічних кадрів за усіма рівнями освіти. З іншого боку, у багатьох школах не вистачає вчителів, особливо природничо-математичного спрямування, а також учителів фізкультури, праці і початкової школи.

Перша точка зору стосується переважно сільської місцевості, де існує певний надлишок вчителів гуманітарного спрямування, практично відсутні вакансії для молодих вчителів при одночасній наявності значної кількості вчителів пенсійного віку.

Щодо другої точки зору, така ситуація переважно спостерігається у містах, хоча є села, в яких роками немає вчителів окремих предметів.

Аналіз існуючої ситуації доцільно здійснити з точки зору *пропозиції* між кількісними показниками *педагогічних кадрів* (чисельність безробітних з відповідним рівнем освіти, професійними кваліфікаціями, трудовим стажем за певними професіями/посадами) та *попитом на педагогічних працівників* (кількість вакансій для педагогічних працівників на ринку праці).

Розглянемо більш детально кожен позицію.

Пропозиція педагогічних кадрів. За даними Державного комітету статистики середня кількість безробітних педагогічних кадрів за останні 3 роки в Україні складала приблизно 2,3 % від середньої чисельності безробітних у країні.

Попит на педагогічних працівників. За цей самий період середньорічна кількість вакансій для педагогічних працівників становила 37,4 тис. одиниць, або 3,4 % загалом по країні. Слід зазначити в Україні, наявна чітка тенденція поступового щорічного зростання кількості вакансій, у тому числі й для педагогічних працівників, на офіційному ринку праці для всіх регіонів країни¹⁶.

Надзвичайно важливою характеристикою ринку праці є показник *збалансованості попиту та пропозиції*. Для *педагогічних працівників* цей показник відображає співвідношення середньої чисельності безробітних цієї категорії осіб до середньої кількості вакансій для відповідних посад (за останні 3 роки). Для України цей показник складає 0,68, що свідчить про явно виражену загальну дефіцитність педагогічних кадрів. Критичну дефіцитність має місто Київ, де на одного безробітного педагогічного працівника припадає майже 8 відповідних вакансій.

Отже високий рівень дефіцитності педагогічних кадрів є наразі суттєвою проблемою. Серед найбільш вагомих чинників, що сприяють її виникненню і заглибленню, слід назвати такі:

¹⁶ Розраховано за матеріалами «Професійний склад зареєстрованих безробітних та вакансій в Україні». URL: <https://www.dcz.gov.ua/analytics/69>

- ✓ падіння престижності педагогічної праці в цілому серед молоді, та працюючих вчителів і вихователів;
- ✓ низька привабливість вакансій, передусім, через відносно низьку оплату праці, порівняно із середньою по регіону;
- ✓ відтік педагогічних кадрів до інших видів економічної діяльності, регіонів та/чи країн із/без збереження професійного профілю;
- ✓ невлаштування випускників ЗВО педагогічного спрямування до закладів освіти через зазначені вище та інші проблеми.

Узагальнюючи аналіз сучасного стану педагогічної освіти в Україні, яка суттєво впливає на формування соціально-професійного статусу вчителя у країні, можна зробити такі висновки.

1. Гострою є проблема недостатнього фінансування діяльності навчальних закладів та заробітної плати педагогічних працівників, яка істотно нижча від середньої заробітної плати працівників промисловості. Невідповідність рівня заробітної плати вчителів і прожиткового мінімуму призводить до виникнення кадрової проблеми у навчальних закладах.
2. Означена ситуація змушує залучати до педагогічної роботи вчителів-пенсіонерів, кількість яких у педагогічних колективах у 2016 р. збільшилася на 6,3 %.
3. Невідповідність рівня та якості здобутої освіти професійним обов'язкам, відсутність досвіду роботи, завищені запити молоді та невідповідність їм пропозицій роботодавців посилюють напруження на ринку праці (Державний комітет статистики України, 2019) ¹⁷.

Аналіз зарубіжного досвіду.

¹⁷ Державний комітет статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

Вирішення, усунення або часткове вирішення чи пом'якшення означених проблем можна здійснити з урахуванням впровадження конструктивних ідей зарубіжного досвіду.

Загалом у світі за останні тридцять років кількість учителів зросла майже вчетверо й на початок XXI ст. становила понад 60 млн осіб. Таким чином, педагоги нині є найбільш чисельною соціально-професійною групою, яка становить 1,6 % населення планети віком від 15 до 64 років. Це зростання, що спостерігається як у початковій, так і в середній школі, особливо помітне в країнах Азії, Африки та Латинської Америки, де докладено величезних зусиль для охоплення всіх дітей початковою освітою й розширення мережі середніх шкіл. Водночас, підкреслює Л. Пуховська, збільшення кількості вчителів у західних країнах Європи і Північної Америки не було таким стрімким. Це зумовлено низьким рівнем народжуваності, а також тим, що давно розвинута система початкової та середньої школи практично повністю задовольняє потреби суспільства в освіті цього рівня (Пуховська)¹⁸.

У 2018 р. на замовлення Фонду Варкі було проведено дослідження «Глобальний індекс статусу вчителя 2018», у якому брали участь 35 країн. Вчені дослідили соціальний статус педагогів, рівень оплати їхньої праці, кількість осіб, які прагнули здобути педагогічну освіту, соціальне сприйняття вчителів своїми співвітчизниками та рівень поваги учнів. Як виявилось, існують значні відмінності у визначенні статусу педагога залежно від особливостей країни. На сприйняття впливають вік людини, стать, релігія, освіта і навіть наявність дітей. На рис. 1 показано зміни глобального статусу вчителя у 2013 та 2018 рр.

¹⁸ Пуховська Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі статичні характеристики [Електронний ресурс] / Л. Пуховська. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/manage/cadre/973/>

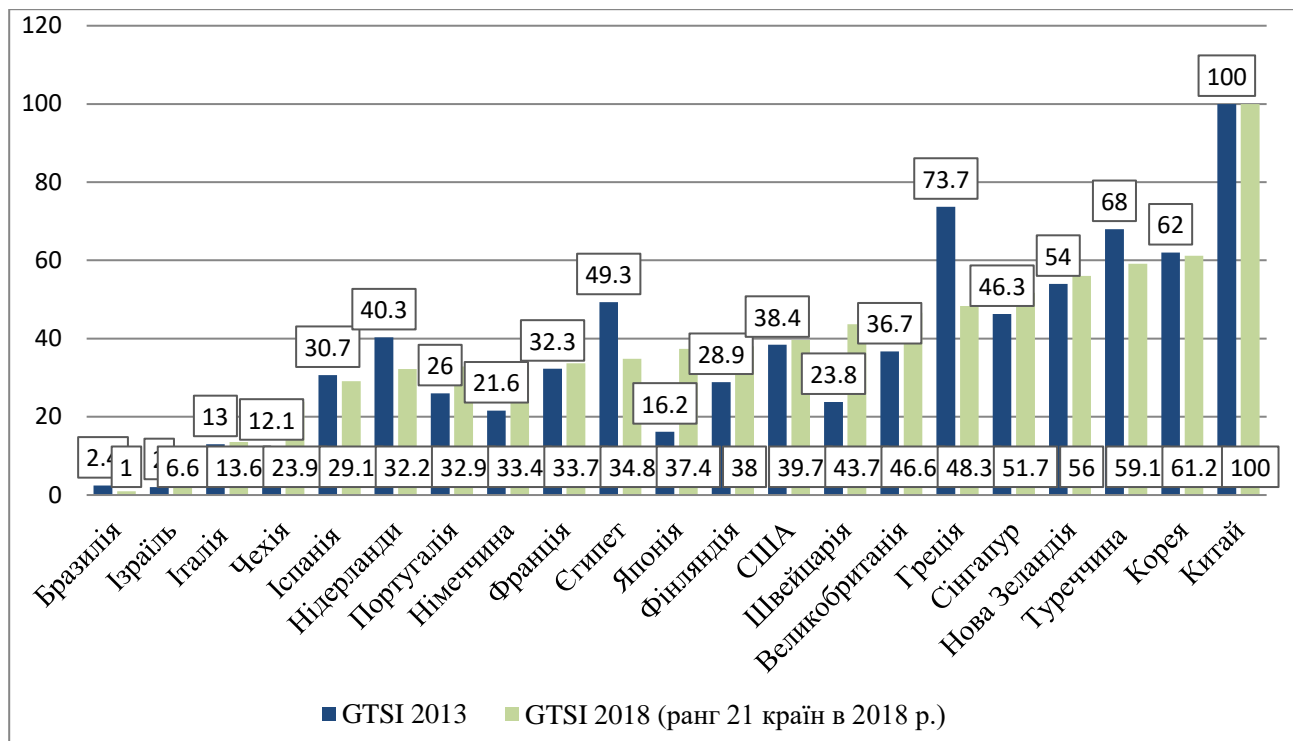


Рис. 1. Рівні глобального статусу вчителя 21 країни світу у 2013 та 2018 рр.

Можна зробити висновок, що в окремих країнах за цей період статус вчителя не змінився, залишаючись постійно високим (Китай, Німеччина), в інших зменшився, або зріс (Global teacher status index 2018)¹⁹. Аналіз також визначив рівень престижності професії вчителя відносно інших професій. Середній показник поваги до професії вчителя – 7-ме місце з 14 професій, що свідчить про середній рейтинг професії у світі. У багатьох країнах люди прирівнюють вчителів за статусом до соціальних працівників та бібліотекарів.

Цікавим є факт, що у більшості країн вчителі вважають власний статус вищим, ніж вважає громадськість. Наприклад, в Азії вчителів шанують більше, ніж в європейських країнах. Найвища престижність вчителів у Китаї. Найнижчі за статусом педагоги в Бразилії та Ізраїлі. Ці показники незмінні вже 6 років. Порівняно з 2013 роком, у Японії та Швейцарії статус вчителя зріс. Водночас, він знизився в Греції.

¹⁹ Global teacher status index 2018 https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018/?fbclid=IwAR2G6dLjvf_BEsKlpzGhrHjB-

За результатами проведеного дослідження було встановлено, що існує дуже слабка позитивна залежність між статусом вчителя та його заробітною платою. Наприклад, у багатьох країнах, де педагогічний статус високий, у тому числі Китаї, Малайзії, Індії та Індонезії, вчительські зарплати залишаються достатньо низькими. Натомість є багато країн, де вчительський статус відносно низький, наприклад, Іспанія і Німеччина, а вчителям платять достатньо високі зарплати.

На підтвердження наведемо рівень заробітної плати вчителів в окремих країнах, де вона є найвищою у Європі. Зокрема у королівстві Люксембург учителі отримують від \$6900, крім того, мають повний соціальний пакет. У Німеччині, Швейцарії, Нідерландах заробітна плата вчителя також перевищує \$5100 на місяць.

Як зазначив С. Варкі, засновник Фонду Варкі та ініціатор міжнародної премії для вчителів Global Teacher Prize «Повага до вчителя – це не лише важливий моральний обов’язок, це важливо для результативності освіти в країні» (Global teacher status index 2018)²⁰.

Проаналізуємо більш детально досвід окремих країн.

Велика Британія. Із 1992 р. в країні розпочалося впровадження практико-орієнтованої системи підготовки майбутніх учителів. У 2017 р. у Великій Британії переважна більшість учителів, а саме 98,7% зареєстрованих працюючих педагогів мають диплом про вищу освіту.

У країні існує проблема кадрового дефіциту вчителів, особливо з предметів науково-природничого циклу (природничі науки, технологія, інженерія і математика). Для покращення ситуації запроваджено кілька програм залучення в школи непрофесійних педагогів з числа кращих випускників університетів, які не мають кваліфікації вчителя. Перш за все, це програми «Teach First», під час яких вчителі проходять короткострокову підготовку в літніх школах і потім її продовжують у

²⁰ Global teacher status index 2018 https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018/?fbclid=IwAR2G6dLjvf_BEsklpzGhrHjb-

школах. Нині в Лондоні працюють понад 4 тисячі учасників цієї програми. До роботи в школах залучаються також бувші військові (програма «Troops for Teachers») та вчителі з інших англomовних країн. Всі вони приступають до роботи не маючи кваліфікаційного статусу вчителя, і отримують його протягом перших двох років роботи в школі, навчаючись на спеціальних професійних курсах, організованих, як правило, на базі самих шкіл (Initial teacher training, 2018) ²¹.

Цінним для України є такий досвід – Університети Великої Британії, здійснюючи набір абітурієнтів, звертають увагу на їх особистісні та розумові якості: 1) вміння налагоджувати відносини з учнями і вчителями; 2) наявність почуття гумору; 3) прагнення працювати в команді; 4) схильність до професійно-особистісного спілкування; 5) здатність вирішувати складні життєві та педагогічні ситуації. Особлива увага приділяється психічному і фізичному здоров'ю абітурієнтів відповідно до державних вимог. Приймальними комісіями і адміністрацією ЗВО перевіряється також: чи були абітурієнти засуджені, звільнені від вчительської посади або від іншого виду роботи з дітьми

У 2019/20 навчальному році до британських університетів на педагогічні спеціальності зараховано 34,543 нових абітурієнтів, що становить незначний приріст у порівнянні з 2018/19 навчальним роком (Initial teacher training, 2019) ²².

Досвід КНР. Уряд Китаю розглядає вищу педагогічну освіту як запоруку майбутнього країни. Держава вважає вчителя творцем нації, який виховує ідеали та втілює у життя нові ідеї, сприяє якісній підготовці спеціалістів. Керівництво країни усвідомлює, що для подальшого розвитку людського капіталу країни необхідно вдосконалювати систему вищої педагогічної освіти. Китайські очільники ставлять

²¹ Initial teacher training (ITT) performance profiles for the academic year 2017 to 2018, England - outcomes for trainee teachers <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/about/statistics>

²² Initial teacher training (ITT) Census for 2019/20, England <https://www.gov.uk/government/collections/statistics-teacher-training>

освіту на найвищий щабель реформ, пов'язуючи конфуціанські реформи з новітніми технологіями (The Reform and Development) ²³.

Якість діяльності учителів протягом багатьох років вважається визначальним чинником успіху освітніх реформ. Зокрема, п'ята стаття Закону «Про вищу освіту» присвячена процедурі оцінювання педагогів (оцінювання політичної обізнаності вчителів, їхнього ідеологічного рівня, професійної кваліфікації, ставлення до роботи та їх стилю викладу матеріалу) (Wang, 2006, с. 2-10) ²⁴. Надаючи високого статусу вчителям, держава створює умови і для підвищення їх кваліфікації: поширення курсів перепідготовки в інститутах удосконалення та інститутах підвищення кваліфікації, проведення кваліфікаційних іспитів, підвищення рівня зарплати, поширення системи найму за контрактом тощо. Тобто, традиційно високий соціальний статус учителя (починаючи ще з часів Конфуція) є стійкою тенденцією, яка впливає на розвиток вищої педагогічної освіти в КНР (Li Lanqing, 2004) ²⁵.

Цікавим досвідом є запровадження випробувального періоду для вчителів у школі протягом 1-2 років після одержання сертифікату, що організовується освітніми адміністративними департаментами.

Поряд із позитивними тенденціями в розвитку вищої педагогічної освіти в Китаї, існують і негативні, з поміж яких найбільш суттєвими є надмірна ідеологічна спрямованість навчального процесу в закладах педагогічного профілю; помітно нижче фінансування педагогічних закладів освіти порівняно із технічними. Станом на 2020 р. середня заробітна плата учителя складала приблизно від \$ 500 до 700 США.

Особливості організації педагогічної освіти у Німеччині.

Кількість освітніх програм, які пропонують університети Німеччини для підготовки майбутніх учителів постійно зростає. Наприклад, у 2014-2015 навчальному році їх загальна кількість становила 3 863 (з розподілом на бакалаврські 1 205 і

²³ The Reform and Development in Teacher Education in China [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ictc.ecnu.cn/EN/show.asp?id=547>.

²⁴ Wang V. C. X. Instructional Strategies of Distance Education Instructors in China / Victor C. X. Wang, Peter Kreysa // The Journal of Educators Online. – 2006. – Vol. 3, № 1. – P. 1–25.

²⁵ Li Lanqing. Education for 1,3 Billion. Foreign Language Teaching and Research Press. Pearson Education, 2004. – 483 p.

магістерські 1179 відповідно), тоді як у 2018–2019 збільшилася до 4 445 (1646 / 1722), а у 2019-2020 роках зростає до 4 630 (1695 / 1865) (Statistische Daten zu Studienangeboten, 2019)²⁶. Як бачимо кількість бакалаврських і магістерських програм є приблизно однаковою. У поточному навчальному році кількість студентів педагогічних спеціальностей становила 248 811 осіб, що дорівнює приблизно одинадцятій частині від загальної кількості німецьких студентів (Bildung und Kultur, 2019)²⁷.

Для сучасної педагогічної освіти країни найбільш характерними такі риси: прагнення відповідати запитам сучасного суспільства, з огляду на інтеграційні процеси в Європі; урахування ринку робочої сили; наявність принципу автономізації; спадкоємність між фазами та закладами з підготовки педагогів; розвиток методологічної бази педагогічної освіти задля пошуку перспектив розвитку. Підготовка вчителів здійснюється в два етапи, а саме: навчання у ВНЗ і стажування. Далі можливе підвищення кваліфікації й перепідготовка.

На сучасному етапі перед системою педагогічної освіти Німеччини актуалізовано низку завдань: узгодження змісту й структури педагогічної підготовки в навчальних закладах країни, запровадження ступенів бакалавра та магістра на факультетах німецьких університетів, збільшення мобільності студентів та викладачів, активна участь у міжнародних освітніх програмах, професіоналізація освіти фахівців тощо. Заробітна плата учителів Німеччини достатньо суттєво коливається у різних землях і залежить як від рівня освіти (вчитель початкової школи отримує менше, ніж учителів старших класів), так і від досвіду роботи (Gehalt für Lehrer)²⁸.

ВИСНОВКИ

²⁶ Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland: Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2019/2020. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2019 – Berlin: Hochschulrektorenkonferenz, Dezember 2019. –91 S. – S. 40.

²⁷ Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2018/2019 // Fachserie 11 Reihe 4.1 – Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis), 2019. – 444 S. – S. 43, 295, 362.

²⁸ Gehalt für Lehrer: Lehrergehalt für Beamte und Tarifangestellte [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.oeffentlichen-dienst.de/alles-wichtige-rund-um-das-thema-gehalt/300-grundschullehrer-gehalt-lehrergehalt.html>

1 Наразі професія вчителя в Україні посідає низький ранг за шкалою виміру престижу професій і є однією з найбільш непопулярних серед учнівської молоді. Загалом у суспільстві склався непривабливий стереотип образу вчителя як людини схильної до постійних повчань, яка не розуміє учнів і батьків. Названі факти посилюють негативне ставлення суспільства до вчителя, вчительської професії, що само по собі є надзвичайно небезпечним явищем.

2 Доцільно кардинально змінити систему оплати праці освітян з метою створення умов для формування зацікавленості педагогічних працівників у результатах своєї професійної діяльності та прагнення підвищувати власний рівень професійної компетентності. Проте механічні збільшення заробітної плати не може вирішити численних проблем, пов'язаних із статусом та ефективністю роботи педагогічного персоналу. Необхідно розробити ефективну систему стимулювання педагогічної праці.

3 Рівень соціального статусу педагога залежить не лише від матеріальних і фінансових чинників. Важливим є ставлення суспільства до освіти та освітня культура суспільства. Доцільно розробити низку заходів щодо піднесення ролі освіти в суспільстві, формування відповідної громадської думки з метою створення в суспільстві ставлення до освіти як до високої моральної, соціальної і культурної цінності.

ШКОЛИ: АКЦЕНТИ РОЗВИТКУ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Ганна Товканець

Питання якості освіти виходять на одне з найважливіших місць в системі економічного і соціально-політичного розвитку нашої країни, спостерігається її перехід до нового якісного рівня. В цілому йде перегляд пріоритетів освіти і запитів суспільства²⁹, зміна парадигми підготовки студентів і фахівців, в якій відображені інші зміст, підходи до навчання, право, відносини, поведінка, педагогічний менталітет. У сучасних умовах перед школою, педагогами та викладачами ЗВО стоять завдання підготовки особистості, яка вміє орієнтуватися в навколишньому середовищі. Культура і рівень освіти повинні відповідати умовам сучасного життя і потребам формування нового, гуманістичного, відкритого і інформаційного суспільства, для чого потрібно і новий тип освіти: особистісно орієнтований, гуманістичний і інформаційний³⁰.

Саме якісні показники освіти в перспективі ХХІ ст. в національних умовах вимагають особливої уваги, оскільки якість освіти з кожним роком дедалі більшою мірою виступає найважливішим системоутворюючим і рушійним чинником у соціальному розвитку та становленні особистості³¹.

Сучасне суспільство в епоху глобалізації висуває нові вимоги до організації, управління освітою і, головне, до якості освіти. Сучасна цивілізація ставить виклики всім нашим старим початковим установкам (Е. Тоффлер), оскільки старі способи мислення, старі формули, догми та ідеології не відповідають реальності. Світ, що виникає з величезною швидкістю із зіткнень нових цінностей і технологій, нових геополітичних відносин, нових стилів життя і способів комунікації, вимагає

²⁹ Луговий, В. І. Таланова, Ж.В. (2013). Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визнання. Вища освіта України. № 3 (дод. 2): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: тематичний вип. К., 6–10.

³⁰ Конти Пито. Обучение качеству – путь к успешному бизнесу: от обучения качеству к качеству обучения // Сб. докл. Междунар. конгр. по качеству «К бизнесу через качество», 28–30 сентября 1992 г., СПб.:СПб., 1992.

³¹ Калашнікова, С. (2015) Проблема забезпечення якості вищої освіти в документах Європейського простору вищої освіти. В кн.: Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / За заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ : ДП «НВЦ «Пріори-тети». С. 5-10.

абсолютно нових ідей і аналогій, класифікацій і понять, відкидаються ортодоксальні соціальні установки і настрої, які не підходять новому світобаченню.

Підвищення якості стало ключовою ідеєю нової філософії освіти. Особливо сильно стала відчуватися потреба в підвищенні якості³², ефективності засобів його досягнення і управління ним при зростаючій неузгодженості між умовами існування і розвитку суспільства³³ і нездатністю системи освіти швидко адаптуватися до цих змін³⁴.

Виняткова актуальність забезпечення якості освіти, на думку експертів з багатьох країн³⁵, визначається об'єктивними причинами³⁶, подібними в наш час у багатьох країнах³⁷.

По-перше, прискорюється науково-технологічний прогрес і посилюється залежність темпів розвитку суспільства від рівня і масштабів освіти. В таких умовах вища освіта стає масовою, що вимагає створення умов, спрямованих на розвиток творчих здібностей вступників до закладів вищої освіти, доступності професійної освіти широким верствам населення.

По-друге, відбувається поетапний перехід суспільства від індустріальної фази в розвитку економіки до економіки знань і до фази становлення інформаційної і постінформаційної цивілізації. Цей складний і суперечливий процес пов'язаний в першу чергу із зростанням економічної і соціальної ролі ЗВО і їх випускників. Університети вбудовуються в економіку, а науково-технологічний прогрес і

³² Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття (2004) / Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін.. К.: Навч. книга. Кн.2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуро творення. 664 с

³³Ефремова, Н.Ф. (2000). Тестовый квалиметрический мониторинг в школе. Материалы IX симп.: Квалиметрия человека и образования: методология и практика. М.: ИЦПКПС. Ч. 3.

³⁴Субетто, А.И. (1998). Политика качества, в том числе политика качества образования как база решения проблем выхода из кризиса и устойчивого развития России в XXI веке. Качество: теория и практика. № 1-2.

³⁵ Vodák, J., Kucharčíková, A. (2007). Efektivní vzdělávání zaměstnanců, Praha, Grada Publishing, a.s. S. 205.

³⁶ Соколова, І. (2020). Європейські підходи і практики забезпечення якості вищої освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки) Випуск № 2 (63), 2020. С. 104 – 113.

³⁷ Белова, Л. О. (2016). Якісна освіта як запорука якості життя населення. Теорія та практика державного управління: зб. наук. пр. Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2016. Вип. 4 (54). С. 8–17.

економічний розвиток у все більшій мірі визначаються насиченістю економіки фахівцями.

По-третє, разом зі становленням світової інформаційної цивілізації поглиблюється процес глобалізації, складовою частиною якого виступає швидке накопичення наукових даних і їх старіння; відбувається інтернаціоналізація освіти, що передбачає зближення якісного рівня роботи освітніх систем різних країн, відповідність підготовленості молоді деяким загальним критеріям і нормативам (Болонський процес), необхідним, зокрема, для міжнародної мобільності випускників та студентів, їх працевлаштування та визнання документів про освіту.

По-четверте, в ситуації обмежених фінансових ресурсів швидко застаріває і матеріально-технічна навчальна база, гостро ставиться питання виживання країн серед технологічно, економічно і культурно розвинених держав світу. Освіта і наука повинні бути каталізаторами розвитку продуктивних сил, забезпечуючи високою якістю людського капіталу недолік капіталу фінансового³⁸.

Якість освіти сьогодні становить інтерес не як абстрактна тема, а як ключ до вирішення назрілих в суспільстві практичних проблем. Якісна освіта розглядається з позицій цілісності змісту, технологій навчання, методів контролю і оцінки результатів на відповідність особистісного розвитку та життєвого самовизначення суб'єкта вимогам суспільства в нових соціально-економічних умовах. Вона виступає однією з найважливіших характеристик, що визначають конкурентоспроможність окремих навчальних закладів і національних систем освіти в цілому. Формуються нові уявлення про якість освіти, отримавши які людина здатна самостійно працювати, вчитися, перенавчатися та продовжувати навчання у відповідності до назрілих проблем. У зв'язку з цим якість освіти розглядається як поняття, що відображає здатність освітньої системи забезпечувати досягнення поставлених в освіті цілей і завдань, задовільняти потреби конкретної особистості в отриманні освіти,

³⁸Высшее образование в XXI веке. (1998) Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО. Париж.

забезпечувати її відповідність запитам суспільства і економіки, тобто визначається її соціально-економічна адекватність. Все більшого поширення набуває підхід, в рамках якого основним завданням навчального процесу стає формування креативності, вміння працювати в команді, проектного мислення і аналітичних здібностей, комунікативних компетенцій, толерантності та здатності до самонавчання, що забезпечує успішність особистісного, професійного і кар'єрного зростання молоді.

Державні документи (освітні стандарти, Національна рамка кваліфікацій), стратегії розвитку освіти («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»), концепції модернізації освіти (Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція «Нова українська школа») в Україні наголошують, що результатом сучасної якісної освіти є не тільки знання, вміння і навички, а й сформовані освітні компетентності та ключові компетенції особистості.

Компетентність як властивість індивіда існує у вигляді особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), саморозвитку індивіда, проявів здібності та ін. Природа компетентності така, що вона, будучи продуктом навчання, не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, не стільки його технологічного, скільки особистісного зростання, результатом самоорганізації і узагальнення діяльнісного й індивідуального досвіду.

Компетентність визначають як складну інтегральну характеристику особистості, деталізуючи її через «здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей»³⁹. Водночас, компетентність розглядається як володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення,

³⁹ Дубасенюк, О. А. (2010). Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода. Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. Серия: педагогика, психология. № 2 (2). С. 38 – 42.

здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності»⁴⁰.

У свою чергу накопичення знань, розвиток умінь і освіченості сприяють особистісній самореалізації, знаходженню свого місця в світі, внаслідок чого освіта постає як високо мотивована і в справжньому сенсі особистісно орієнтована, що забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими й усвідомлення самою власної значущості. Компетентність є інтеграцією знань, їх перенесення, взаємопроникнення, узагальнення, в цілому високий рівень ерудиції. Відповідно, компетентність дозволяє реалізувати потребу в самоствердженні, самовираженні, саморозвитку, самоідентифікації; в кінцевому варіанті є критерієм розвитку і соціальної підготовленості особистості. Компетентна в певній галузі людина володіє узагальненими знаннями і відповідними здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано міркувати про цю сферу діяльності й ефективно діяти в ній.

Компетенції – це більш узагальнені і сформовані якості особистості, що відображають її здатності універсально використовувати отримані знання, вміння, навички, дозволяють суб'єкту приймати рішення і діяти в нестандартних ситуаціях. Поняття компетенції слід розглядати як категорію більш високого ряду, ніж знання, вміння, навички і компетентність. Компетенції, на відміну від компетентності, визначають коло питань, в яких людина не тільки добре обізнана, володіє знаннями і досвідом, а й має стійкі навички їх практичного застосування. Як компонент дії компетенції можуть бути сформовані і виявлені тільки в спеціально створених педагогічних ситуаціях або в умовах реальної діяльності суб'єкта. Компетенція – це завжди компетенція когось, вона проявляється як сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють суб'єкту знаходити оптимальне рішення і діяти в ситуації, що

⁴⁰ Головань, М. С. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. № 3. С. 23 – 30.

створилася, адаптуючись до реальних умов. Без компетенцій знання не можуть суб'єктом ефективно реалізуватися для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності. Все, що пов'язано з компетенціями, пов'язане з досвідом і діяльністю конкретного суб'єкта, компетенції поза ситуацією і діяльністю не виявляються, а без знань вони не формуються. Світова ж тенденція вищої і неперервної освіти «зумовлює необхідність цілісного розв'язання проблем розвитку трудового потенціалу, його професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації, щоб дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається»⁴¹.

Комітетом з освіти Ради Європи в «Європейському проекті освіти» виділені 39 різнорівневих компетенцій (предметних, міжпредметних тощо), об'єднаних в шість ключових (інтегрованих): вивчати, думати, шукати, братися за справу, співпрацювати, адаптуватися⁴². Таким чином, сучасна ситуація до всіх накопичених педагогікою вимог якості освіти додає нові, необхідні в умовах швидко мінливого світу.

Аналіз наукових джерел дає підстави визначити якість у вищій освіті не тільки як результат навчання, а і як систему, модель, організацію і процедури, які гарантують, що студенти отримують комплексний особистісний і соціальний розвиток, що дає їм можливість задовольнити свої потреби і дозволяє їм зробити внесок до прогресу й поліпшення суспільства^{43, 44}. Якість освіти – це комплексний показник, структурними компонентами якого є співвідношення мети і результату навчання; забезпечення ступеня задоволення очікувань учасників освітнього процесу від наданих освітніх послуг; певного рівня знань, умінь, навичок, компетентності і компетенцій,

⁴¹ Ничкало, Н. Г. (2014). Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія .К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова. С.8.

⁴² Рада Європи. План дій для України на 2018-2021 рр. URL: <https://rm.coe.int/ap-ukraine-2018-2021-ukr-local-lang-official-non-web/16809e4563>

⁴³ Лук'янова, Л. (2010). Методологічні аспекти розроблення стандартів, заснованих на компетенціях. Професійно-технічна освіта. № 1. С. 18–20.

⁴⁴ Луговий, В. І. Таланова, Ж.В. (2013). Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визнання. Вища освіта України. № 3 (дод. 2): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: тематичний вип. К. С. 7.

розумового, фізичного і морального розвитку особистості. Одночасно – це система, модель, організація і процедури, що гарантують студентам необхідний соціальний розвиток.

З позицій сучасної дидактики виділяються наступні характеристики сучасної якісної освіти:

- концептуальний рівень змісту відповідно до рівня науково-технічного прогресу;
- міждисциплінарний, компетентнісний і діяльнісний характер;
- спрямованість, сумісна з інтересами, бажаннями, можливостями та індивідуальними особливостями тих, хто навчається;
- варіативний, альтернативний і проблемний характер навчання з широким використанням інформаційних технологій;
- створення різних культурних середовищ для полікультурної освіти з метою духовного збагачення і формування готовності жити в поліетнічному середовищі;
- незалежний характер оцінювання результатів навчальної праці і ступеня розвитку особистості;
- забезпечення умов для самооцінки, самоатестації і самоврядування в навчанні і розвитку.

Підсумком якісної освіти є такі здібності (властивості) особистості, як: самоорганізація, зокрема і моральна; діяльність з перетворення самого себе; самоідентифікація. Якісно освічена особистість повинна бути конкурентоспроможною, успішною і затребуваною на ринку праці. Вона повинна вміти легко і вільно адаптуватися в швидкозмінних соціально-економічних умовах, ефективно використовуючи здобуту освіту. За визначенням Ж. Делора, людина повинна освоїти «три стовпи освіти»: навчитися здобувати знання, навчитися працювати, навчитися жити⁴⁵.

⁴⁵ Делор, Ж. (1998). Образование: необходимая утопия. Педагогика. №5. С. 5–32.

Останнім часом дедалі помітнішим стає зростання вимог до якості освіти та освітніх послуг з боку споживачів (ЗВО, підприємств та ін.). Вітчизняний і зарубіжний досвід дозволяє сформулювати деякі педагогічні принципи якісної освіти:

– особистісно орієнтований і розвиваючий характер освітніх програм і технологій навчання з урахуванням освітніх потреб студентів, компетентнісний підхід і профілізація;

– системність, цілісність і варіативність змісту освіти і видів діяльності, безліч точок зору на проблему і безліч граней її вирішення;

– проблематичність і діалогічність змісту, діалогічність характеру взаємодії суб'єктів освіти в навчальному процесі, перехід на суб'єкт-суб'єктні відносини педагога і студента;

– активність і самостійність студентів як суб'єктів освіти, творча діяльність по саморозвитку, самовизначення, самореалізації та становленню себе;

– рефлексивність як усвідомленість змісту, способів діяльності і власних змін;

– модульно-блоковий принцип організації змісту освіти і діяльності студентів;

– принципи випередження при навчанні та розвитку, що вимагає мотивації, самонавчання, самоконтролю і самокорекції;

– орієнтація суб'єкта на зміст майбутнього життя і діяльності, гуманістичні цінності й ідеали; творення людиною власного світогляду за допомогою активного бачення себе в контексті предметної, соціальної і духовної культури⁴⁶.

Очевидно, що для контролю якості освітніх послуг, що надаються в країні, необхідно мати незалежну систему оцінки якості освіти. На міжнародному рівні увага до проблеми розвитку незалежної оцінки якості обумовлена тим, що багато країн почали пов'язувати визнання документів про освіту з інших країн з наявністю в них системи незалежної оцінки якості освіти. Зокрема, для країн, що підписали Болонську конвенцію, питання про визнання документів про вищу освіту буде вирішуватися

⁴⁶ Єльнікова, Г. В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/6922/1/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB.%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%BE%D0%B1.%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BC..pdf>

тільки за наявності сертифікованої на міжнародному рівні системи акредитації вищої професійної освіти.

Тому зрозумілою є підвищена увага урядів більшості країн до проблем якості та ефективності освіти⁴⁷. Освіта стає стратегічною галуззю, яка забезпечує національну безпеку, про конкурентоспроможність країни починають судити за рівнем освітньої підготовки підростаючого покоління. Багато країн об'єднують зусилля в розробці методології, технології та інструментарію порівняльних досліджень якості освіти. При цьому основна увага приділяється не ранжуванню країн за рівнем предметної підготовленості студентів, а поясненню відмінностей, що існують між країнами, виявленню чинників, що впливають на результати навчання, особливо тих з них, які визначають найвищі досягнення.

Сьогодні створюється система моніторингу якості освіти в світі. У ній вже бере участь близько 50 країн, а організаторами досліджень є Міжнародна асоціація з оцінки навчальних досягнень (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement) і Організація економічного співробітництва і розвитку – ОЕСР (OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development). Основні концептуальні підходи таких досліджень розробляються з урахуванням їх практичної значущості для всіх країн-учасниць, проводяться в строгій відповідності з єдиними інструкціями і правилами, кожен етап дослідження контролюється міжнародними експертами, а при аналізі результатів і побудові міжнародної оцінної шкали враховуються особливості виконання завдань у всіх країнах.

Концептуальні аспекти забезпечення якості в освіті в першу чергу пов'язані зі створенням умов навчання:

- спрямування політики в галузі освіти на підвищення якості;
- зрозумілість і однозначність встановлених критеріїв, нормативів, стандартів якості освітніх продуктів;

⁴⁷ Товканець, О. С. (2019). Підготовка фахівців з менеджменту освіти в центральноевропейських країнах: теорія і практика: [монографія]. За ред. Л.Б. Лук'янової. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2019. С.264-265.

- якість підготовленості викладачів і студентів, навчальних програм і дидактичних матеріалів, матеріально-технічної, соціально-побутової та інформаційної інфраструктури освітніх установ;
- ефективність засобів впливу на суб'єкти освітнього процесу, в тому числі конкретні технології організації освітнього процесу, методів оцінки якості навчання;
- використання сучасних засобів і технологій об'єктивного контролю якості освіти;
- інформатизація освіти (професійні бази даних, електронні підручники і бібліотеки, повсякденне використання телекомунікацій в аудиторній та самостійній навчальній роботі);
- механізми та інструменти управління і самоврядування освітньою діяльністю з позицій якості⁴⁸.

Таким чином, якість освіти – це перш за все якість складових частин всієї освітньої системи та її суб'єктів, в тому числі і системи управління.

Настільки важлива категорія, як якість освіти, зобов'язує осмислити феномен нової культури управління в освіті, яку повинні засвоїти і керівники, і викладачі, і студенти. Проблема досягнення якості пов'язана з розумінням цільової функції освіти і системним підходом до освіти на кожному рівні, дуже часто розглядається як діяльність з реалізації цілей організації і координації дій всіх складових освітньої системи, освітнього процесу, суб'єктів та умов його здійснення, вона безпосередньо пов'язана з якістю самої системи управління, що є багатоаспектною і багатофункціональною.

Наголошуючи на системному підході до управління освітою як найбільш істотному аспекті концепції забезпечення якості, визначимо вимоги до нього як на узагальненому рівні, так і на рівні кожного конкретного освітнього закладу. На кожному рівні освіти управління якістю означає визначення всіх системних атрибутів:

⁴⁸ Дмитренко, Г. А. (1996). Стратегічний менеджмент. Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: Навч. посіб. К.: Інститут змісту і методів навчання. 128 с.

мета функціонування, структура, алгоритми (процес), якість (ефективність), технічна (технологічна) придатність, що є принципово важливим при виборі методів управління якістю⁴⁹. Визначити структуру системи – значить виявити компоненти цієї структури, вказати їх положення відносно один одного, встановити взаємозв'язок компонентів, їх взаємовплив і розробити схеми взаємодії, що забезпечують розвиток системи в найбільш перспективних напрямках. При цьому важливо, щоб створення і розвиток таких систем управління здійснювалося в тісному зв'язку з вивченням питань управління якістю продукції і послуг, досягненням синергетичного ефекту в цій сфері на основі введення нової культури контролю і оцінювання його результатів, управління і самоврядування, самоконтролю, поліпшення умов навчання і створення умов і свобод для розвитку особистості.

Зазначимо, що останнім часом процес організації систем управління якістю захопив не тільки матеріальне виробництво, а й сферу культури, науки і освіти, тобто сферу функціонування сукупного суспільного інтелекту, намітилася тенденція застосування ідеології управління якістю в освітньому процесі.

У вітчизняній і зарубіжній літературі з управління виділяють три види якостей: природні або матеріально-структурні, функціональні та системні (соціальні). При цьому системно-соціальні якості і громадська логіка їх формування виявилися повністю застосовні до освіти. Принципово важливим стало введення в освіту сучасних систем забезпечення якості, які підтвердили свої переваги в сфері економіки⁵⁰: ISO-9000; The Baldage, Awards Deming Prize і ін. В теорії управління підвищення якості, зокрема якості освіти⁵¹, пов'язується з необхідністю встановлення надійного зворотного зв'язку, все більшого поширення, як і в будь-якій іншій сфері, має оцінка діяльності за критеріями моделі ділової досконалості Європейського фонду

⁴⁹Аветисов, А. А. (1999). Основные положения системно-квалиметрической концепции повышения качества образования. Надежность и контроль качества. М.: Исслед. центр.

⁵⁰Draft Standard for Learning Object Metadata. IEEE 1484.12.1-2002/ URL: <http://ltsc.ieee.org>.

⁵¹ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2006). К.: Ленвіт 35 с.

управління якістю (EFQM), що базується на таких фундаментальних принципах TQM⁵²:

- орієнтованості на кінцевий результат;
- зосередженості на користь споживача;
- лідерства і сталості цілей;
- управлінні на основі інформації про стан організації;
- розвитку персоналу та залученні його в справи організації;
- безперервному навчанні, інновації та вдосконаленні;
- розвитку партнерства;
- соціальної відповідальності.

Функції управління якістю виявляються в організаційно-проектувальній діяльності зі створення систем управління якістю різного типу, а ключовими питаннями стають досягнення високої якості освітніх послуг, технологій, освіти, рівня підготовки фахівців тощо; управління якістю; створення системи якості⁵³.

Забезпечення якості освіти в рамках теорії управління якістю згідно з принципами сучасного менеджменту досягається цілеспрямованим і постійним впливом на освітні системи через:

– планування якості – визначення споживачів (учні, студенти, викладачі, батьки, фахівці, підприємства, регіон, суспільство та ін.), з'ясування потреби споживачів, розробка характеристик послуг, доведення планів до виконавців;

– встановлення зв'язків якості (види діяльності, засоби забезпечення навчального процесу, колектив викладачів, набір студентів, організація освітнього процесу відповідно до стандартної схеми; показники якості); /

⁵²Модель ділової досконалості підприємства Європейського фонду менеджменту якості URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-9795.html>

⁵³ Чміль, А. І. Принципи формування системи управління якістю вищої освіти в умовах реформування. URL: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/1/08caiou.pdf>

– контроль якості (забезпечення вимірювання показників якості, аналіз показників якості, коригування процесу відповідно до заданого стандартом, створення імпульсу для удосконалення стандартного процесу);

– поліпшення якості – створення інфраструктури безперервного вдосконалення процесу навчання, виявлення та усунення головних причин дефектів в освітньому процесі, створення дослідних груп щодо вдосконалення навчального процесу, забезпечення мотивації таких груп, встановлення контролю за досягненням цілей, забезпечення безперервного навчання викладацького складу;

– сертифікація продукції та послуг – визнання замовником успіху конкретного освітнього закладу, досягнення високого рівня конкурентоспроможності.

Для реалізації такого циклу необхідна добре структурована система контролю і оцінки якості, що є надійним і ефективним засобом зворотного зв'язку. Питання досягнення необхідного рівня підготовленості студентів тісно пов'язані з проблемами контролю якості навчання. У сучасному трактуванні управління якістю освіти відбувається переосмислення дидактичних основ досягнення якості підготовленості студентів і ролі контролю в навчальному процесі. Як зазначає В.Аванесов, «всі відомі в світі спроби поліпшення якості освіти, не підкріплені дієвою реформою системи перевірки знань, не приносили, як правило, бажаних результатів»⁵⁴. Недооцінка ролі контрольно-оцінної діяльності під час навчання призводять до порушення принципу зворотного зв'язку в управлінні освітою, в результаті чого обмеженість знань про освітній процес та про кожен з його суб'єктів не дозволяє педагогам визначати ефективність і особливості навчання, виявляти ступінь засвоєння і структурованості знань, необхідних для розвитку і становлення особистості.

Сьогодні просте твердження освітньої установи про відповідність якості навчання вимогам освітнього стандарту громадськістю (споживачами – учнями, студентами, батьками, ЗВО тощо) не сприймається як гарантія отримання якісної освіти, а вимоги

⁵⁴Аванесов, В. С. (2002). Композиция тестовых заданий. Учебная книга. 3-е издание. М.: Центр тестирования, 240 с. URL: <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/avanesov-v-s-kompozitsiya-testovyyih-zadaniy-onlayn>

високої якості з боку споживачів неухильно переміщуються з заключної стадії навчання на все більш ранні. Для підтвердження здатності освітнього закладу до стійкого зростання якості навчання стали необхідні сучасні контрольні-оцінні засоби і процедури, засновані на педагогічних вимірах навчальних досягнень, що забезпечують достовірність, надійність і валідність освітньої інформації. Щоб прогнозувати розвиток і отримувати необхідну якість підготовленості випускників, а потім і фахівців, необхідна організація постійного впливу на систему освіти на основі створення нових контрольні-оцінних систем, що включають банки каліброваних (з відомим рівнем труднощів) тестових завдань; використовують програмно-інструментальні засоби і пакети для статистичного аналізу якості тестів, сучасні методики шкалювання і оцінювання результатів тестування, інформаційні бази даних для автоматизованого збору, обробки, зберігання, аналізу та інтерпретації результатів незалежного контролю якості навчання молоді в системі вищої освіти.

Зміна контрольні-оцінної діяльності відбувається на основі квалітатизації – кількісного вираження якості підготовленості студентів. Саме кваліметричний підхід дає суспільству цінну інформацію про те, якими реально є програмні вимоги, де проходить розумна межа між обов'язковим мінімумом і профілюючим змістом.

В сучасних умовах складне і різноманітне поняття оцінки якості освіти зазнає ряд концептуальних змін – від перевірки або оцінки знань і умінь, через контроль засвоєння знань до відстеження навчальних досягнень учнів і, нарешті, більш новим поняттям, таким, як діагностика, вимір знань, педагогічні вимірювання навчальних досягнень, моніторинг, кваліметричний моніторинг, експертиза, контрольні-оцінна система, єдиний державний іспит, освітня статистика, педагогічний аналіз, оцінка якості підготовленості, педагогічна інтерпретація результатів тощо.

У більш широкому сенсі вивченням якостей особистості займається квалітологія (*від лат. qualitus – якість, властивість, гідність*) – наука про якість об'єктів і процесів, що створюються і застосовуються в людській і суспільній практиці, у сфері оцінки

якості (теорія якості, кваліметрія та теорія управління якістю)⁵⁵. У квалітології виділяють окремий напрямок – педагогічну кваліметрію (*від лат. Qualis – якість, metreo – вимірюю*) як науку, що розробляє теоретичні та прикладні проблеми вимірювання та оцінки педагогічних об'єктів і характеристик, сферу педагогічних досліджень, спрямовану на діагностику спеціальних і професійних якостей студентів і педагогів, результатів їхньої педагогічної та навчальної діяльності. Як практична сфера квалітології кваліметрія освіти включає в себе:

- методологію оцінки в процедурах ліцензування, атестації та акредитації;
- еталонування якості освіти;
- забезпечення норм якості, в тому числі державних освітніх стандартів як нормативної бази навчального процесу;
- кваліметрію освітніх систем, змісту освіти, навчального та виховного процесів, знань студентів, кадрового потенціалу;
- розвиток теорії і практики конструювання тестів в освіті;
- розробку нових моделей оцінок і технологій оцінювання;
- комп'ютеризацію методик збору та аналізу результатів педагогічних вимірювань, моніторингу та інші напрями⁵⁶.

В рамках системного підходу управління якістю освіти розвивається в контексті вирішення таких питань, як:

- забезпечення єдності навчальних планів і вимог до базового змісту освіти на всій території країни;
- перехід від суб'єктивного оцінювання знань учнів до педагогічних вимірювань стандартизованими вимірювачами навчальних досягнень;
- організація та проведення незалежної підсумкової атестації випускників з метою зняття подвійного навантаження з випускників як одного з чинників, що впливають на

⁵⁵ Енциклопедія сучасної України. Кваліметрія. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=11519

⁵⁶Правий, В. П. [Педагогічна кваліметрія як система оцінювання досягнень учнів та інструментарій моніторингу знань](http://oin.in.ua/pedahohichna-kvalimetriya-yak-systema-otsinyuvannya-dosyahnen-uchniv-ta-instrumentarij-monitorynhu-znan/) <http://oin.in.ua/pedahohichna-kvalimetriya-yak-systema-otsinyuvannya-dosyahnen-uchniv-ta-instrumentarij-monitorynhu-znan/>

здоров'я молодого покоління, і забезпечення якісного відбору молоді для навчання у закладах вищої освіти шляхом надійної диференціації їх за рівнями підготовленості;

–підвищення якості освіти шляхом її демократизації, відкритості для суспільства в питаннях якості навчання і оцінювання, прийняття більш обґрунтованих управлінських рішень на основі порівнянності результатів педагогічних вимірювань;

–індивідуалізація навчання і особистісно орієнтований підхід до планування освітньої траєкторії учня;

–перехід до інформаційних технологій навчання та контролю, створення єдиного освітнього і контрольо-оцінного простору для самонавчання, самоконтролю і самооцінки.

Управління освоєнням знань і якістю освітнього процесу досягається комплексним, координованим впливом як на суб'єктів освіти, так і на її основні елементи з метою досягнення найбільшої відповідності параметрів і результатів необхідним вимогам, нормам, стандартам і очікуванням.

Так, Ю. Конаржевський виділив такі критеріальні блоки оцінки якості освіти:

1. Критерії навченості (рівень оволодіння технологією розумової праці; знання студентами фактичного матеріалу; уміння використовувати на практиці отриманий матеріал; уміння самостійно добувати знання).

2. Критерії особистісного і фізичного розвитку (рівень вихованості; особливості фізичного виховання; особливості розумового розвитку; навички й уміння розумової праці; ставлення до навчання; інтереси, плани, вольові якості).

3. Динамічні й процесуальні компоненти (діяльність адміністрації з управління; стан методичної роботи; стан якості викладання; стан педагогічної допомоги дитячим організаціям).

4. Статистичні процесуальні дані (стан відвідуваності навчальних занять; діяльність колективу щодо організаційного забезпечення законодавства в галузі освіти)⁵⁷.

Основними компонентами сучасної системи управління якістю освіти повинні стати:

–об’єктивізація результатів контрольної-оціночних процедур на основі використання апробованих контрольних-вимірювальних матеріалів, стандартизованих процедур і технологій оцінки якості, що забезпечують достовірність і порівнянність даних про навчальні досягнення учнів, педагогів, освітніх установ, територій і регіонів, країни в цілому;

–встановлення об’єктивних критеріїв оцінки підготовленості студентів, науково і статистично обґрунтованих показників якості навчання і критеріїв ефективності діяльності освітніх систем;

–створення багаторівневих систем моніторингу якості освітнього процесу шляхом аналізу кількісної освітньої інформації за різними рівнями узагальнення – від результатів окремого студента до досягнень усієї системи освіти – кваліметричного моніторингу якості української освіти;

–систематизація інформації, формалізація і алгоритмізація моніторингових досліджень, оцінювання досягнутих результатів щодо вимог стандартів або норм;

–створення умов відкритості та доступності широкої аудиторії користувачів інформації про навчальні досягнення студентів та якість навчання в форматі, що забезпечує багаторівневий і багатоплановий педагогічний аналіз;

–надання ЗВО дієвої допомоги в освоєнні технологій тестового контролю, доступності якісного інструментарію педагогічних вимірювань для використання в освітній практиці;

⁵⁷Конражевский, Ю. А. (2000). *Менеджмент и внутришкольное управление: Центр «Педагогический поиск»*. 224 с.

–надання органам управління освітою різнобічної та достовірної інформації для прийняття обґрунтованих рішень щодо вдосконалення навчального процесу та забезпечення необхідних умов його здійснення.

Послідовність дій у забезпеченні цих умов передбачає:

–становлення освітніх стандартів – визначення вимог стандартів, операціоналізація стандартів в індикаторах (вимірюваних величинах), встановлення комплексу показників і критеріїв (норм як міри оцінки якості), за якими можна судити про ступінь досягнення стандартів;

–розробку і вдосконалення стандартизованих контрольних-вимірювальних матеріалів, контрольних-оцінних процедур, техніки і технології автоматизованої перевірки результатів тестування, алгоритмізація форматів при подачі їх користувачам;

–вдосконалення методик шкалювання і оцінки результатів педагогічних вимірювань;

–створення банків освітньої статистики для накопичення кількісних характеристик якості навчальних досягнень учнів з використанням інформаційних технологій і програмно-інструментальних засобів;

–використання методів інтерпретації результатів, моделювання стану освітньої системи, прогнозування напрямків її розвитку;

–прийняття управлінських рішень та заходів, спрямованих на отримання позитивних змін в освітній діяльності навчальних закладів з метою підвищення її результативності.

Об’єктивні, достовірні, теоретично обґрунтовані вимірювання та оцінки результатів навчання можуть дати інформацію про хід педагогічного процесу, навчальні досягнення кожного студента, виявити при порівнянні з еталоном вплив тих чи інших факторів на освітній процес і його результати.

Формування еталона якості в освіті починається з розробки освітнього стандарту. Розробка державних освітніх стандартів є найважливішою умовою забезпечення

якості освіти та об'єктивізації системи контролю знань і умінь учнів. Саме стандарти визначають весь комплекс цілеспрямованого проектування діяльності суб'єктів освітнього процесу і психолого-педагогічного середовища; вимоги до якості кінцевого продукту освітньої діяльності, інструментальних засобів і методів навчання та контролю. Оскільки освіта – це система, процес, результат, цінність, отже, і стандартизація повинна стосуватися всіх цих елементів. Розглядаючи якість сучасної освіти, необхідно враховувати, що вона має проектну природу і має бути предметом проектувальної роботи всіх суб'єктів освітнього процесу і всіх елементів освіти⁵⁸. Важливо стандартизувати мету і процесуальну сторону, тобто очікуваний результат на проектувальному рівні. При проектуванні освітнього процесу важливим є не тільки розуміння змінюваності вимог, що пред'являються до якості освіти на різних ступенях розвитку особистості і та суспільства, а й те, що самі стандарти змінюються з часом, змінюються їх якість і вимоги до них, а це має важливе значення в забезпеченні якості кінцевого продукту освіти. Неякісні стандарти можуть невірно задати весь проектувальний процес.

Введення в дію державних освітніх стандартів, створення їх концептуальних, структурних, змістовних і нормативних основ забезпечують культуру стандартизації освіти і створюють умови для квалітатизації освіти. Тому стандарти повинні відображати властивості і тенденції самої реальності, задавати основні параметри освітніх систем, висловлювати сучасну філософію навчання і виховання, відповідати нормативам, критеріям або очікуванням споживачів освітніх послуг. При цьому самі освітні програми і стандарти повинні відповідати тим вимогам, які висуваються на даному етапі економікою, наукою, технікою і культурою.

На перший погляд стандартизація суперечить суті творчої педагогічної діяльності, оскільки асоціюється з жорсткою вимогою виконання закладених норм і

⁵⁸ Ярошинська, О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Міністерство освіти і науки України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2015. 544 с.

адміністративним стилем управління. Разом з тим останнім часом до практики використання стандартів все більш приходять в розвинених країнах світу, починається створення так званих дидактичних стандартів. Сутність проблеми стандартизації дидактики полягає у визначенні мети, до досягнення якої треба прагнути. Стандарт може виступати як результат, який повинен бути зіставлений з метою. Така стандартизація розглядається як «м'яка», впорядковуюча, яка виступає як засіб організації педагогічної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, та розглядається як процедура визначення мети й оцінки результативності. Об'єктами стандартизації в таких умовах є зміст освіти та його результати, саме тому стандарт є засобом підвищення якості предметної діяльності педагога і студента, що приводить до запланованого результату.

Основні функції стандартів – це забезпечення еталону якості освіти, збереження єдності освітнього простору в країні, досягнення еквівалентності документів, об'єктивізація оцінок підготовленості учнів і діяльності освітніх установ, забезпечення наступності навчальних програм загальноосвітніх і професійних установ. Саме стандарти визначають весь комплекс цілеспрямованого проектування діяльності суб'єктів освітнього процесу і психолого-педагогічного середовища, вимоги до якості кінцевого продукту освітньої діяльності, інструментальних засобів і методів навчання і контролю. Освітній стандарт забезпечує впорядкування різних форм, типів і видів освіти, є способом нормування і заходом (нормою) якості освіти.

Стандартизація змісту освіти розглядається також і як засіб упорядкування освітньої практики, її стабілізації, реорганізації в цілісну систему, яка надає одночасно можливості забезпечення базових структур і варіативності освіти як найважливішої умови збереження єдиного освітнього простору на території України. Крім того, це спосіб проектування всього комплексу освітніх цілей, методів їх досягнення і засобів контролю досягнутого рівня. Відображаючи вимоги до оптимального мінімуму знань і вмінь, він використовується як певний еталон для зіставлення результатів освіти в

різних освітніх установах, у різних педагогів і учнів, а також для отримання достовірної інформації про реальний стан сучасної освітньої практики⁵⁹.

Щоб перейти на нові технології управління якістю освіти, необхідно забезпечити відкритість всієї системи освіти різноманітним впливам: з боку суспільства, держави та економіки, зберігши при цьому його внутрішню цілісність і високі академічні стандарти. Для цього необхідна надійна, достовірна і повна кількісна та якісна інформація про стан наданої їй одержуваної освіти. У зв'язку з управлінням якістю постають проблеми організації незалежного контролю, створення точних вимірників якості, систематичної організації та використання надійних методів оцінки, розробки механізмів використання об'єктивної освітньої інформації.

Істотно важливо, щоб створення і розвиток систем управління якістю в навчальних закладах здійснювалося в тісному зв'язку з удосконаленням викладання і вивчення питань управління якістю продукції і послуг, сприяючи досягненню синергетичного ефекту в цій, по суті, спільній роботі.

Однак, як і при будь-якому вимірювальному процесі, при педагогічному вимірі завжди має місце певна відмінність між істинною підготовленістю студента і рівнем його навчальних досягнень. Це обумовлено тим, що на суб'єкти контролю та його результати можуть в тій чи іншій мірі впливати різні зовнішні і внутрішні чинники (рис. 1).

⁵⁹Хомишин, І. (2017). Сучасний стан стандартизації вищої освіти в Україні. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Юридичні науки: збірник наукових праць. Львів: Видавництво Львівської політехніки, № 876. С. 205–210.

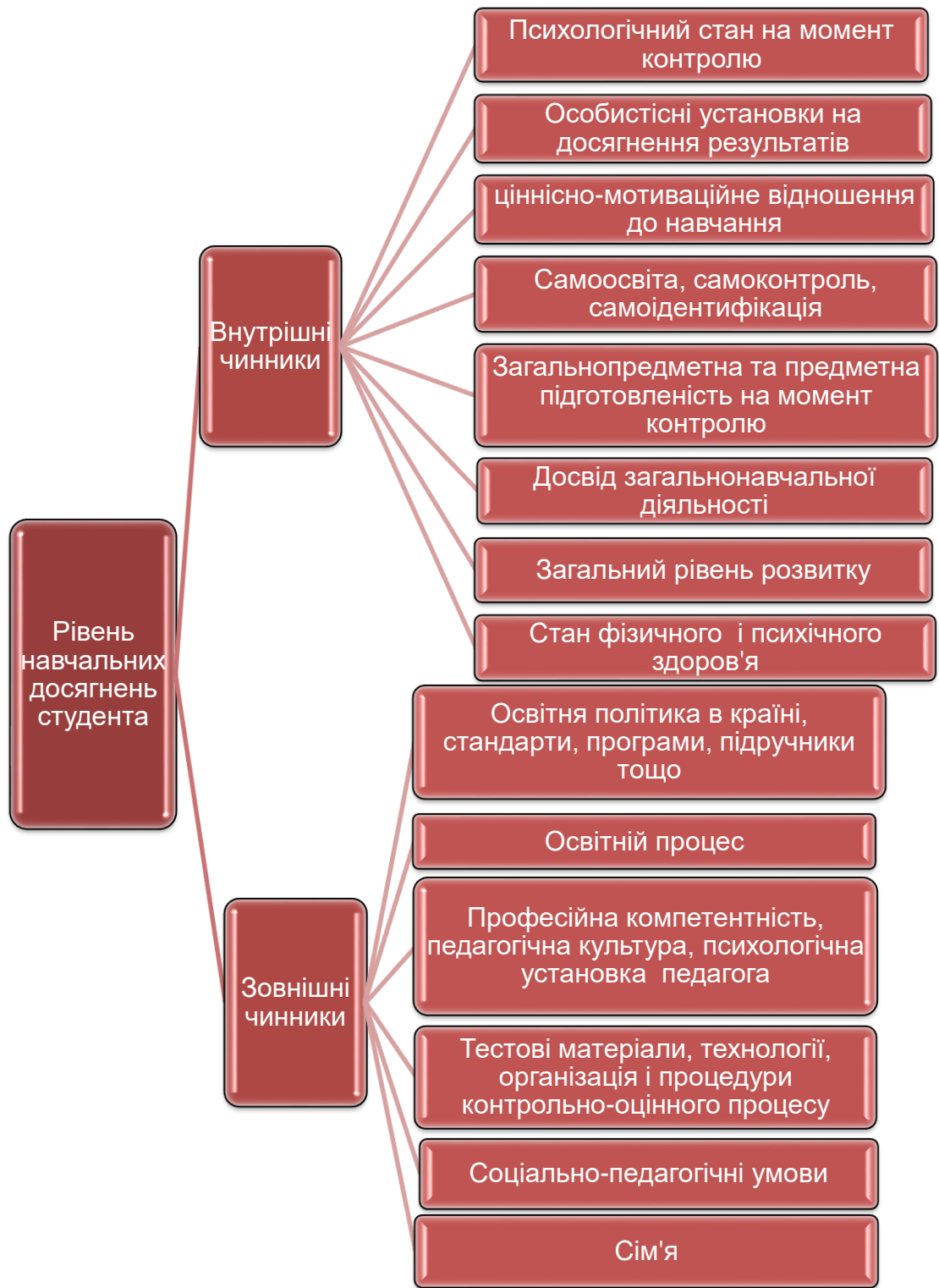


Рис. 1. Чинники, які впливають рівень навчальних досягнень особистості

До них можна віднести освітню політику в країні (стандарти, програми, підручники та ін.); умови освітнього процесу (професійна компетентність, педагогічна

культура і психологічні установки педагогів); досвід навчальної діяльності та загальнопредметної підготовленості студента на момент контролю; ступінь сформованості загальнонавчальних компетенцій; навички самоосвіти, самоконтролю, самоідентифікації і вміння мобілізуватися на досягнення максимально можливого результату.

Підхід до розуміння якості освіти можна представити у вигляді такої послідовності:

1. Носій знань.
2. Передача знань.
3. Одержувач знань.
4. Сприйнятливість методик передачі знань.
5. Фундаментальність знань.
6. Затребуваність отриманих знань.
7. Отримання нових знань.

Найважливіші критерії якості освіти сьогодні:

1. Актуальність освіти, тобто затребуваність на ринку праці, яка визначається економічними умовами і станом ринку праці. Освіта повинна відповідати не тільки сьгоднішнім вимогам економіки, але навіть йти попереду. На жаль, але далеко не кожен ЗВО навчає тому, що є актуальним в реальних соціально-економічних умовах.

2. Навчання, що означає не стільки обсяг і рівень отриманих знань, скільки вміння і можливість ці знання застосовувати на практиці, наявність навичок самостійного пошуку і аналізу інформації, здатність приймати власні відповідальні рішення.

3. Визнання освіти, тобто відповідність міжнародним стандартам якості освіти. Дипломи конкурентоспроможного ЗВО визнаються в усьому світі, а не тільки в країні навчання. Ми живемо в епоху глобалізації. Все більше освітніх програм слідує міжнародним, а не тільки національним стандартам якості в освіті.

Таким чином, якість освіти на початку XXI століття знаходиться в центрі уваги суспільства, держави, наукової громадськості та визнана основною умовою

подальшого розвитку системи вищої школи. Оцінювання якості вищої освіти важливо проводити за різними критеріями, серед яких ми надаємо перевагу таким як справедливість, незалежність, корисність, можливість використання результатів оцінювання. Тільки таким чином оцінка якості виступає істотним компонентом комплексної системи її гарантії у вищій школі. Новою тенденцією є перехід до уявлення про якісну освіту на основі аналізу компетенцій і компетентності. Компетентнісний підхід у вищій освіті дозволяє оцінювати компетенції, сформовані у ЗВО, а також і за рамками формального навчання, тобто неформального й інформального навчання, враховувати особистісні властивості і здатності випускника.

Механізми оцінювання якості освіти в сучасному європейському просторі виступають як засоби інформації споживачів освітніх послуг про якість таких послуг і про ринок вищої освіти. Діяльність національних систем оцінювання якості освіти сприяє досягненню стратегічних цілей щодо постійного удосконалення освітніх програм, розвитку міжнародного виміру вищої освіти, формуванню позитивного іміджу ЗВО в системі національної освіти, а також країни у європейському і світовому просторі вищої освіти.

1.3. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Молнар

До пріоритетних напрямів розвитку суспільства нового тисячоліття належить модернізація системи вищої освіти України відповідно до національних потреб і тенденцій євроінтеграції з метою удосконалення професійної підготовки фахівців, здатних компетентно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність. У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства»⁶⁰. З огляду на це, основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Одним із шляхів вирішення вказаної проблеми є оновлення вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження.

Питання компетентнісного підходу є ключовими в нормативних документах у галузі розвитку вітчизняної вищої освіти, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Національній рамці кваліфікацій, наказі Міністерства освіти і науки України «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» та ін. Компетентнісний підхід знаходиться у руслі вимог Болонського процесу, він спроможний відобразити нагальні вимоги до життєдіяльності

⁶⁰Закон України «Про вищу освіту». № 1556-VII. (2014, Липень 1). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

особистості, її трудової та навчально-пізнавальної діяльності, які висуває XXI століття.

Дослідження теоретико-методологічних засад компетентнісного підходу здійснювали В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, С. Раков, О. Савченко, Ю. Татур, Ю. Тихомиров, А. Хуторський. Проблемі упровадження цього підходу в професійну підготовку фахівців значну увагу приділили А. Алексюк, В. Бондар, Н. Дем'яненко, В. Євдокимов, А. Капська, С. Козак, М. Лазарєв, В. Олійник, О. Романовський, В. Сидоренко, Т. Сорочан. Шляхи модернізації освіти на компетентнісній основі розроблялися Б. Гершунським, Б. Ельконіним, Н. Кузьміною, А. Марковою, В. Сериковим, В. Шадриковим. Окремі аспекти компетентнісного підходу у системі вищої освіти розглядалися у роботах І. Бабіна, П. Бачинського, Г. Гаврищак, Н. Дворнікової, І. Драча, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Локшиної, М. Нагач, Н. Нагорної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, І. Родигіна, О. Садівник, С. Сисоєвої, О. Ситник, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко.

У сучасних умовах важливо повною мірою враховувати нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, зокрема професіоналів нової генерації, які мають не лише орієнтуватися в типових педагогічних ситуаціях, а й організовувати навчальну діяльність школярів на основі цілеспрямованого, методично грамотного застосування концепцій компетентнісної освіти. Завдання сучасної вищої освіти полягає не тільки в тому, щоб дати професійні знання, а й у тому, щоб підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, вміє працювати з людьми, в колективі, цінує колективний досвід, критично оцінює досягнуте.

Традиційний підхід до підготовки фахівців, суть якого полягає у формуванні знань, умінь і навичок, прийшов у протиріччя до вимог європейського освітнього простору, в який інтегрується освітня система України. Розв'язання нових завдань, які постають перед системою вищої освіти, висуває проблему якісної підготовки

майбутніх учителів як одну з пріоритетних⁶¹. Необхідність вирішення цієї проблеми актуалізує ідею компетентнісного підходу до професійної підготовки, відкриваючи, на нашу думку, нові можливості для обрання саме компетентнісної парадигми як підґрунтя для підвищення якості освіти, забезпечення системності професійної підготовки випускників, формування їхньої готовності успішно виконувати професійні функції.

Мета компетентнісного підходу у вищій освіті – подолати розрив між знаннями студентів та їх практичною діяльністю, навчити майбутніх фахівців за допомогою отриманих і засвоєних знань ефективно вирішувати завдання практики.

Актуальність упровадження в освітню практику України компетентнісного підходу зумовлена зовнішніми і внутрішніми чинниками. До зовнішніх чинників належать, по-перше, стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток світу, який вимагає від випускника української школи володіння певними якостями і вміннями (бути гнучким, мобільним, уміти презентувати себе на ринку праці; використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем; ухвалювати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді; уміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій; уміти здобувати, аналізувати інформацію, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; бути здатним до багаточисленних альтернатив, запропонованих сучасним життям). По-друге, входження України до Болонського процесу. Болонська угода передбачає розробку і прийняття загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів, в основі яких – компетентнісний підхід. По-третє, загальна комп'ютеризація. Людині потрібні навички критичного мислення з метою розумного використання інформації і контролювання потоку інформації. До внутрішніх чинників упровадження компетентнісного підходу

⁶¹Молнар, Т. І. (2017). Компетентнісний підхід як важливий напрям удосконалення вищої педагогічної освіти. Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії, (Вип. 9), 154–157.

І. Бургун відносить кризу знаннєвої парадигми освіти, яка зумовлена змінами феномену знання і його співвідношенням із суспільною практикою (модель навчання, орієнтована тільки на здобуття знань, недостатньо враховує діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, емоційний аспекти навчально-пізнавальної діяльності), а також втратою актуальності потреби перевантажувати пам'ять (затребуваним є фахівець, який не очікує інструкцій, а вступає у життя із сформованим творчим досвідом)⁶².

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє виділити три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті:

Перший (1960 – 1970 рр.) – введення в науковий апарат категорії «компетенція», створення передумов розмежування понять компетенція / компетентність.

Другий (1970 – 1990 рр.) – використання категорії компетенція / компетентність у теорії і практиці навчання мові (особливо нерідній), професіоналізму в управлінні, менеджменті, в навчанні спілкуванню, розробляється зміст поняття «соціальні компетенції / компетентність».

Третій (починаючи з 1990-х рр.) – характеризується цілісною інституціоналізацією підходу, інтеграцією його в національні освітні системи, що знаходить відображення в розробці документів ЮНЕСКО, впровадженні даного підходу в рамках Болонського процесу.

Взагалі, поняття «*підхід*» у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось. У науковому розумінні поняття «*підхід*» тлумачиться як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності. Це орієнтує людину на постійне професійне й особистісне самовдосконалення, самостійний пошук нових знань, розвиток необхідних умінь та навичок⁶³.

⁶² Бургун, І. В. (2010). Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику. Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету, 1(2), 159–165.

⁶³ Бусел, В. Т. (2001). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун».

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності. Він передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. У такому випадку, впровадження компетентнісного підходу у професійній освіті виступає фундаментом формування компетентного фахівця, який володіє культурою професійної діяльності. Саме компетентнісний підхід дозволяє здійснити відбір змісту освіти відповідно до потреб особистості, що розвивається, і одночасно орієнтує її на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі.

Компетентнісний підхід нині активно обговорюється в наукових колах України та світу. Переважна більшість дослідників вважають, що даний підхід в усіх сенсах найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, що мають місце в країнах Європи: компетентнісний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. Лежнина); компетентнісний підхід сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (В. Антипова, К. Колесина, Г. Пахомова, І. Фрумін); компетентнісний підхід посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за рамки обмежень «зунівського» освітнього простору (А. Андреев); компетентнісний підхід забезпечує спроможність випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії (В. Байденко, Н. Бібік); компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати і вміти студент «на виході») (І. Зимня) тощо.

Водночас, зауважимо, що теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу ще повністю не склалося, різні автори вкладають різний зміст у це поняття. До прикладу:

- компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої

освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формування навичок, створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору⁶⁴;

– особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва)⁶⁵;

– компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань та проблем⁶⁶;

– компетентнісний підхід передбачає ставлення на перше місце не поінформованості студента, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це, зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компоненту, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій⁶⁷.

В. Луговий виокремлює та узагальнює основні ідеї компетентнісного підходу: компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона

⁶⁴ Бібік, Н. М. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи, 47–52.

⁶⁵ Бобрицька, В. І. (2012). Компетентнісний підхід у проектуванні науково-дослідницької роботи студентів магістратури. Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний Часопис НАПН України, Інститут вищої освіти НАПН України, (3), 46–54.

⁶⁶ Ілійчук, Л. (2011). Компетентнісний підхід у підготовці вчителя початкових класів в контексті розвитку вищої освіти України. Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць, (Вип. 575, Педагогіка та психологія), 64–69.

⁶⁷ Овчарук, О. В. (2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики, Київ: «К.І.С.».

завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності; компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою; компетентність охоплює не тільки когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо⁶⁸. Висловлена вченим позиція важлива для нашого дослідження, оскільки йдеться про дорослу аудиторію, яка повною мірою знаходиться під впливом зазначених чинників.

О. Савченко компетентнісний підхід до навчання сформулювала у вигляді формули: «звичний результат навчання «я знаю» змінюється на «я знаю, як це застосовувати, я це розумію»⁶⁹.

Погоджуємося з А. Слюсаренко, що компетентнісний підхід в освіті стає останнім часом все більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, здійснюваної як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, вмінь та навичок, що спираються на наукові знання. Визначальним фактором у реалізації компетентнісного підходу є зорієнтованість на розвиток системного комплексу вмінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів трансформаційної діяльності з отриманням конкретного продукту⁷⁰.

Н. Бібік наголошує на необхідності переходу в навчанні «з процесу на результат в діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих

⁶⁸ Луговий, В. І. (2009). Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогіка і психологія. Вісник АПН України, (2), 13–25.

⁶⁹ Савченко, О. (2012). Взаємозв'язок ключових і предметних компетентностей у контексті формування у молодших школярів уміння вчитися. Імідж сучасного педагога, (6), 3–6.

⁷⁰ Слюсаренко, А. Г. (2009). Компетентнісний підхід до вивчення історії України у вищій школі. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. Інститут педагогіки АПН України. К.: Пед. думка, 262–269.

проблем, пошуку свого «Я» у професії»⁷¹.

І. Драч поняття «компетентнісний підхід» розуміє як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Науковець наголошує на тому, що традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набутті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусувалася на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалось поза увагою⁷².

Так, на думку С. Радул, компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів⁷³.

У цьому аспекті О. Дубасенюк стверджує, що компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань та проблем⁷⁴.

З точки зору В. Коваль, перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку у вищій освіті розглядається в двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба навчити майбутніх фахівців ключовим та предметним компетентностям⁷⁵.

⁷¹ Бібік, Н. М. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи, 47–52.

⁷² Драч, І. І. (2012). Компетентнісний підхід у підготовці магістрантів з педагогіки вищої школи. Проблеми освіти: науковий збірник, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, (Вип. 70, ч. 1), 140–146.

⁷³ Радул, С. (2012). Компетентнісний підхід в професійній освіті майбутнього вчителя іноземної мови. **Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.** Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, (Вип. 103), 268–269.

⁷⁴ Дубасенюк, О. А. (2011). Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

⁷⁵ Коваль, В. О. (2013). Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах. (Дисертація д-ра пед. наук). Інститут вищої освіти

У свою чергу Л. Ілійчук стверджує, що компетентнісний підхід поряд із конкретними знаннями й уміннями охоплює здібності, готовність до пізнання, готовність до професійної діяльності, соціальні навички тощо. Усі ці якості формуються в процесі професійної підготовки. Переваги компетентнісної моделі полягають у тому, що вона дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки⁷⁶.

І. Волощук визначено функції компетентнісного підходу в освіті:

1) операційну, що передбачає виявлення системи знань, умінь і навичок, видів готовності студента, які визначають його компетентність і гарантують результативність вирішення професійних, соціальних та особистісних завдань;

2) діяльнісно-технологічну, що забезпечує конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимальне наближення до майбутньої сфери діяльності студента, розроблення й упровадження в навчальний процес завдань, способи вирішення яких відповідають технологіям професійної діяльності;

3) виховну, що означає посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського та управлінського досвіду, культури особистісного та професійного спілкування;

4) діагностичну, що передбачає розроблення більш ефективної системи моніторингу якості освітньо-професійного процесу, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетенцій⁷⁷.

Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти обґрунтував М. Рудь, на думку якого саме в компетентнісному підході відображено зміст освіти, що не зводиться до знаннєво-орієнтованого компоненту, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість

НАПН України, Умань.

⁷⁶ Ілійчук, Л. (2011). Компетентнісний підхід у підготовці вчителя початкових класів в контексті розвитку вищої освіти України. Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць, (Вип. 575, Педагогіка та психологія), 64–69.

⁷⁷ Волощук, І. (2009). Компетентнісний підхід – у вищу школу України. Педагогічна газета, (4), 3–4.

студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях⁷⁸.

На переконання К. Колесіної, ідея компетентнісного підходу – це насамперед ідея відкритого замовлення на зміст освіти. Компетентнісний підхід до визначення цілей вищої освіти дає можливість погодити очікування суспільства (передусім, роботодавців), викладачів і студентів. Визначення цілей вищої освіти з позицій компетентнісного підходу означає опис можливостей, яких можуть набути студенти в результаті освітньої діяльності⁷⁹.

Ми погоджуємося з думкою Г. Селевко, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок, створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору.

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях. Це вимагає від викладача змістити акценти у своїй діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку він відігравав роль «транслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має

⁷⁸ Рудь, М. (2006). Компетентнісний підхід в освіті. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, (Вип. 21, ч. 1), 73–82.

⁷⁹ Колесіна, К. (2010). Компетентнісний підхід до підготовки сучасного вчителя. Гуманізація навчально-виховного процесу: науково-методичний збірник, Слов'янський державний педагогічний університет, (5, ч. 2), 37–50.

сформуватись у процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Основоположним для розробки сучасної концепції компетентісного підходу в освіті є питання сутності педагогічних понять, які його визначають – «компетенція» і «компетентність». В освітньому просторі, на жаль, дотепер неоднозначно використовують базові поняття компетентісного підходу, хоча є низка фундаментальних і довідникових джерел щодо тлумачення цієї термінології.

Наведемо визначення термінів, що пропонує сучасний тлумачний словник за редакцією В. Бусела⁸⁰:

– *компетенція* – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню;

– *компетентний* – який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний;

– *компетентність* – здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання;

– *бути компетентним* – вміти мобілізувати в даній ситуації здобуті знання і досвід».

Як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогічній літературі поняття «компетенція», «компетентність» подекуди ототожнюються і вживаються як синоніми. З приводу співвідношення даних понять і досі немає єдиної думки. Аналіз різних наукових джерел дає підстави виокремити три підходи. Перший підхід характеризується тим, що обидва терміни вживаються як синонім (Т. Гудкова, С. Дружилов, Е. Зеєр, П. Третьяков та ін.). Представники другого підходу вважають компетенції складниками компетентності (К. Махмурян, І. Перестороніна та ін.).

⁸⁰ Бусел, В. Т. (2001). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун».

Згідно з третім підходом, поняття «компетенція» тлумачиться як коло повноважень певної особи, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері, тоді як «компетентність» означає узагальнену здатність особистості до діяльності (І. Зимня, В. Луговий, Ю. Татур, А. Хуторський та ін.). Як підкреслює Л. Бондар, більшість українських педагогів погодилась із цим підходом, визначивши, що «під терміном «компетенція» розуміється, передусім, коло повноважень. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати (набути) компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання та розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя»⁸¹.

У Концепції Нової української школи зазначено, що «компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність». Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя»⁸².

Аналіз термінології компетентнісного підходу дозволив систематизувати визначення понять «компетенції» та «компетентність». Компетенція розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю. Компетентність – інтегрована здатність особистості, яка набута у процесі навчання. Вона охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці,

⁸¹ Бондар, Л. А. (2012). Технологія організації компетентнісного підходу в контексті вищої освіти. Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць ДВНЗ «Криворізький національний університет», (Вип. 34), 424–430.

⁸² Концепція Нової української школи. (2016, Жовтень 27). [Відновлено з https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf)

тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань. Отже, компетенція і компетентність – два різні поняття. *Компетенція* – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. *Компетентність* – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

Отже, нове бачення процесу оволодіння знаннями, уміннями й навичками підвищує актуальність компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, адже на першому плані постає не оволодіння вузькопрофесійними знаннями, а вміннями й навичками узагальненої професійної діяльності. Перевага компетентнісного підходу полягає у тому, що він дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти.

На підставі вищезазначеного доходимо висновку, що з позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному та професійному розвитку, здатності швидко реагувати на запити часу, можливості знайти своє унікальне місце в соціумі. Це відбувається з появою нової парадигми в освіті – компетентнісного підходу, що моделює цілі та результати освіти. Поняття «компетенції» та «компетентності» є ключовими в застосуванні компетентнісного підходу, та оскільки ці категорії досить багатогранні, їх визначення і трактування є предметом постійних дискусій. Сучасна наука повинна не тільки осмислити дефініції компетентнісного підходу, але і розробити чітку методологію формування та оцінки компетентностей, а також технологію впровадження компетентнісного підходу в систему вищої педагогічної освіти.

1.4. ЕУР – СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ В ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

*Аліца Петрасова,
Анна Химинець*

Дослідження є частковим результатом грантового проекту VEGA № 1/0357/18 «Здатність критично мислити як детермінант індивідуалізації та диференціації навчання».

Розвиток критичного мислення найбільш актуальний в часи інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних та інших обставин, без ефективного знаходження відповідей на запитання, значну частину яких неможливо передбачити. Тому завданням сучасної освітньої системи є навчити людину мислити критично, набути досвіду і навичок критичного мислення повсякденно. Дж. Дьюї, відомий американський мислитель, в середині минулого століття сформулював фундаментальну мету освіти не як спосіб передачі учням знань, умінь і навичок, а як завдання розвивати критичний спосіб мислення⁸³. Освіта завжди орієнтована на майбутнє, яке не може бути заздалегідь визначеним. Отже, першочерговим завданням є розвиток тих умінь і навичок мислення, які дають молодим людям можливість адекватно оцінювати нові обставини і формувати стратегії подолання проблем, які можуть виникнути. В недалекому майбутньому, передбачає Р. Пауль⁸⁴, головним капіталом буде вже не сама інформація, а її ефективний виробник. Отже, здібність обробляти інформацію буде підвищуватися в ціні, відповідно й навички критичного мислення стануть запорукою успіху в інформаційному суспільстві XXI століття.

⁸³Cárová, T. (2018). Učitelia nevnímajú poznatky, ktoré prinášajú neurovedy. Čo všetko by sa mohli naučiť o učení?, www.dennikn/minutapominute/html.

⁸⁴Limb, Ch. (2010). Why Neuroeducation? In: New Horizons for Learning, Vol. VIII No. 1, Spring 2010 Journal, Baltimore, MD.

Реформа регіональної освіти залежить також від якості її викладачів, підготовлених університетами. Вищі навчальні заклади повинні створити атмосферу, яка сприяє розвитку думки, поглибленої дискусії, обміну думками, переконаннями та особистими філософіями. Іншими словами, навчальні заклади повинні стати місцем, де інформація є вихідною точкою для мислення, а не результатом.

Ми відносимо критичне мислення (поряд із вмінням вирішувати проблеми та творчим мисленням) до списку здібностей, що належать до ключових компетентностей вчителя. Це набір навичок, коли ми формуємо думку про об'єкт на основі об'єктивної оцінки фактів і не захоплюємось помилками та спотвореннями розуму. Критичне мислення означає оцінювати нову інформацію, приймати судження, оцінювати важливість інформації для ваших потреб та реальних потреб суспільства. Ірраціональний (некритичний) індивід – це загроза для всіх нас, такі як ірраціональні політики, підприємці та вчені.

Щоб визначити ефективні шляхи розвитку критичного мислення необхідно ретельно розглянути категоріальний апарат дослідження. Мислення, як психологічна категорія, це психологічний пізнавальний процес відображення суттєвих зв'язків, відносин предметів і явищ об'єктивного світу. Іншими словами, це можливість орієнтування людини у навколишньому світі й розуміння себе в ньому. Мислення завжди має опосередкований характер. Встановлюючи зв'язки та відносини між предметами і явищами світу, людина спирається не лише на свої відчуття і сприймання, а й на набутий досвід, знання. Мислення походить від живого споглядання, але ніколи не зводиться до нього, бо завжди органічно пов'язано з практичною діяльністю людини.

Психологи запропонували декілька класифікацій видів мислення. Розглянемо одну з них. Види мислення поділяють: за формою; за характером задач, що підлягають розв'язанню; за ступенем розгорнутості; та за ступенем новизни й оригінальності. За формою виділяють: наочно-дійове, наочно-образне; абстрактно-логічне мислення. За характером задач, що підлягають розв'язанню: теоретичне та практичне. За ступенем

розгорнутості: дискурсивне та інтуїтивне. За ступенем новизни й оригінальності: репродуктивне та продуктивне (творче).

Як бачимо, в цій класифікації відсутнє критичне мислення. Пояснюється це тим, що довготривалий час критичне мислення напряду пов'язували з уміннями аналізувати, піддавати сумніву й критиці, робити умовиводи. Згодом критичне мислення увели як складову дискурсивного та творчого мислення⁸⁵. Дискурсивне мислення(*discursus* – лат. міркування) – мислення опосередковане логікою суджень, а не сприймання. Творче мислення складне. В першу чергу це системне, логічне, аналітичне мислення, яке має інтуїтивну складову. Воно обов'язково містить дивергентне та дискурсивне спрямування, які й дозволяють вийти на інтуїтивний рівень. Дослідники творчості завжди вважали критичне мислення фундаментом творчого мислення⁸⁶.

Поняття «критичне мислення» використовується в методичній літературі вже близько 70 років. Але воно настільки різнобічне, що фахівці різних галузей освіти інтерпретують його по-різному. Критичне мислення (*κριτική τέχνη*)з давньогрецької означає мистецтво аналізувати, судження. Це науковемислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень. З точки зору філософів, критичне мислення – це вміння мислити логічно. З точки зору теоретиків літератури, критичне мислення – це підхід, за якого, розклавши текст на складові частини, розглядають, яким чином він впливає на читачів, які мотиви того, хто його написав і т.п. (дискурсивне мислення). З точки зору психологів, критичне мислення – це глибока, системна, самостійна, гнучка, швидка і стратегічна розумова діяльність.

Ретельний аналіз наукової літератури показав, що допоки не існує єдиного визначення даного виду мислення. Кожен дослідник дає своє (рефлексивне) визначення цього поняття. В середині минулого століття Дж. Дьюї пов'язав критичне

⁸⁵Долгош, К.І. (2009).Формування готовності студентів факультету міжнародних відносин до творчої професійної діяльності. Дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

⁸⁶Belz, H., Siegrst, M. (2001).Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Praha, s. 241.

мислення зі складною розумовою діяльністю, опосередкованою вчинками людини⁸⁷. Сучасні дослідники Д. Кларк та А. Бідл визначають це поняття як процес, за допомогою якого розум переробляє інформацію, щоб зрозуміти, які думки загальноприйняті, усталені в даний час і генерувати нові ідеї, зайти шляхи розв'язання конкретної проблеми. Р. Пауль (1990) вважає, що критичне мислення – це організоване, раціональне, самонаправлене мислення, яке на базі знань та інтересів особи дозволяє розв'язати проблему, досягти поставленої мети, зробити певні умовиводи. Мають місце і інші визначення: критичне мислення – це спосіб оцінки автентичності (відповідності реальності), цінності або точності чого-небудь (Б. Бейер, 1987).

Російські дослідники (И. Войтик (2001), И. Лернер (1982), О. Тихомиров (1984), Г. Щедровицкий (1995) та ін.) визначають критичне мислення як здатність аналізувати інформацію з позиції логіки і особистісно-психологічного підходу, щоб отримати змогу застосовувати отримані результати як до стандартних, так і нестандартних ситуацій або проблем. Український дослідник О. Тягло (2008) визначає його як правильне й ефективне мислення, тісно пов'язане з логікою. На думку М. Ліпмана(2005) критичне мислення – це «вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно: ґрунтується на критеріях, є самокорегуючим і направлене до контексту». Підсумовуючи, можна зробити висновок: критичне мислення є складним, багатовимірним і багаторівневим явищем. У наведених визначеннях підкреслюються одні або ж інші можливості цього виду мислення, що допомагають людині знайти оптимальні шляхи орієнтування та вирішення проблеми. На нашу думку, найбільш прийнятним буде таке визначення, в якому зображена універсальність даного виду мислення. Слід пам'ятати, що призначення критичного мислення – це розв'язання проблем (завдань), а головним

⁸⁷ Cárová, T. (2018). Učitelia nevnímajú poznatky, ktoré prinášajú neurovedy. Čo všetko by sa mohli naučiť o učení?, www.dennikn/minutapominute/html.

результатом критичного мислення є судження⁸⁸. Такий тип мислення потрібен для вирішення неординарних практичних завдань, реальних проблем, які неможливо вирішити за допомогою наявних знань та умінь. На процес формування критичного мислення впливає самоусвідомлення (усвідомлення своїх можливостей), самооцінка та самореалізація особистості.

Розглянемо більш детально сутність критичного мислення. Як психологічний процес він має дві складові: особистісну і процесуальну. *Особистісна складова* представляє: сформований необхідний рівень інтелекту (розумові та спеціальні здібності, здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й прагнути перетворювати його, або по своєму зображати, нестандартно мислити, навчатися спроможності розв'язувати задачі, розумно діяти, передбачати, приймати рішення; потреба особистості у самоактуалізації, у розширенні своїх можливостей неординарно діяти й репрезентувати продукт діяльності); сформовані навички рефлексивної діяльності (самоаналізу умовиводів, порівняння із типовими, або ж стереотипами, самооцінки, робити висновки). *Процесуальна складова* – уміння сприймати проблемну ситуацію і діяти в ній: розуміти проблему, розкладати її на складові й виділяти головну частину; аналізувати, робити припущення, прогнозувати, планувати (вибір гіпотези); обирати шляхи розв'язання, проводити перевірку (перевірка гіпотези); аналізувати результат (зворотний зв'язок, в процесі якого відбувається аналіз, порівняння висновки про підтвердження, або ж спростування); рефлексія власної діяльності; обґрунтовані висновки та представлення продукту. Розглянемо кожну з складових детальніше.

Особистісна складова – це психологічний «портрет» людини, готової критично мислити. Будуючи його, слід враховувати, що критичне мислення формується на основі знань і власного практичного досвіду людини, передбачає володіння певними прийомами, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну

⁸⁸ Stránsky, M. J.(2017).Ako sa učí náš mozog – ako správne učiť, prednáška - Komenský inštitút, Bratislava.

методологію обробки інформації. Людина готова до несприйняття стандартів, піддає їх сумніву за допомогою переконливої аргументації, здатна оцінювати свої можливості у розв'язанні проблеми. Налаштована на творчу розумову діяльність, вміє формулювати самостійні судження (як продукт критичного мислення), відстоювати їх під час дискусії з фахівцями, при цьому вона чітко уявляє структуру власної аргументації. Формування критичного мислення відбувається в процесі рефлексії, самоаналізу та самокорекції розумової діяльності, з використанням суттєвих критеріїв та процедурних норм. Використання загальних критеріїв не виключає логіки, уваги й аналітичної обробки контексту діяльності. Адже загальні критерії повинні обов'язково перевірятися на відповідність та можливість зміни в кожному конкретному випадку. Критично мисляча людина розуміє критерії у зв'язку з контекстом їх використання і допускає альтернативи, відповідні ситуації. Психологічно особистісна складова критичного мислення будується на прагненні людини до творчого пошуку, жадобі до знань. І ключове вміння в критичному розмірковуванні – це вміння висувати гіпотези, оскільки наявність проблеми передбачає формулювання припущень щодо її розв'язку⁸⁹.

Процесуальна складова полягає у набутті людиною умінь виділяти, формулювати й вирішувати проблему, мислити поетапно (як представлено вище). Таких навичок особистість має можливість набути у процесі організованого навчання, яке виключає репродуктивну діяльність й стимулює самостійний, творчий пошук знань. Дослідники в галузі розвитку критичного мислення визнали найважливішою умовою для розвитку критичного мислення створення проблемних ситуацій під час навчання. Про корисність самостійного розв'язування проблем, які вимагають ретельного міркування та оцінювання, наголошували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені (Т. Кудрявцев (1985),

⁸⁹Stránsky, M. J. (2017). Ako sa učí náš mozog – ako správne učiť, prednáška - Komenský inštitút, Bratislava.

А. Матюшкін (2008), Дж. Д'юї (1999), М. Ліпман (1988), Д. Клустер (2002), Д. Халперн (2000), Ф. Станкато (2000) та ін.)⁹⁰; ⁹¹.

С. Терно запропонував свою теорію розвитку критичного мислення у процесі навчання. Ним було визначено сім пріоритетів у навчанні, що сприяють цьому процесу, а саме: усвідомленість, самостійність, рефлексивність (самоаналіз), цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість та самоорганізованість⁹². Він вважає що усвідомленість власних розумових дій є системотвірною властивістю у формуванні критичного мислення. Усвідомлення призводить до рефлексивності, контрольованості та самоорганізації. Усвідомленість породжує самостійність, яка характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не користуючись допомогою інших людей. С. Максименко (2000)⁹³ додає, що самостійність мислення спирається на знання та досвід інших людей, але передбачає творчий підхід до пізнання дійсності, знаходження нових, власних шляхів і способів розв'язання пізнавальних та інших проблем.

ЕУР – стратегія розвитку критичного мислення. Від студентів як від майбутніх вчителів очікується постійне вдосконалення професії, адже саме вони відповідають за впровадження інновацій у систему освіти. Систематичне наголошення та спонукання до критичного мислення в їхній магістерській підготовці може допомогти їм усвідомити вимоги та потреби сучасного суспільства.

У цій частині статті ми представимо стратегію розвитку критичного мислення – Організаційно-методичну структуру навчання ЕУР (далі – Структура) та тему освітньої моделі, яку ми впровадили в другому семестрі 2019-2020 навчального року в рамках предмету «Стратегії розвитку критичного мислення». Обов'язковий факультативний курс призначений для студентів 1 курсу магістратури у спеціальності

⁹⁰Jeleňová, I. (2014).Interkultúrna komunikácia, Košice.

⁹¹Limb, Ch., (2010).Why Neuroeducation?In: New Horizons for Learning, Vol. VIII No. 1, Spring 2010 Journal, Baltimore, MD.

⁹² Petrasová, A. (2019).Od kritického myšlení ke globálnímu občanství. Příklady dobré praxe., Praha.

⁹³Lebeer, J.(2006).Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje, Portál, Praha 2006, s. 29.

«Початкова освіта» на педагогічному факультеті Пряшівського університету в Пряшеві.

«Структура» пропонує концептуальну основу для викладання та навчання, яка може систематично реалізовуватися на різні навчальні теми. Коли студенти «випробовують» структуру самостійного мислення та навчання, вони набувають професійного досвіду та можливостей впроваджувати свої педагогічні погляди та розробляти власні освітні стратегії.

Акронім ЕУР в заголовку «Структура» складається з перших літер слів «Евокація» (виклик) – «Усвідомлення сенсу» – «Рефлексія», що означає, що це трифазна освітня стратегія процесу мислення та навчання. На кожній з цих фаз проводяться значні конкретні дії, які впливають на ефективність усього навчального процесу. По суті, стратегія описує послідовність кроків, які учні виконують до, під час та після навчання. Дотримання цієї «методології» призведе до того, що ми виконаємо свою навчальну мету – розвивати вміння критично мислити та обмірковувати.

Основний принцип стратегії базується на останніх дослідженнях нейронауки. Йдеться про ініціювання навчання шляхом евокації, що відкриває шлях мозку учнів до інтеграції нової інформації в нейронну мережу. Далі йде усвідомлення сенсу шляхом введення вказівки, яка залучає більше почуттів та її практичне виконання. Наприкінці уроку має бути узагальнення у формі рефлексії, без якого зберігання та зв'язування інформації в декількох ділянках кори головного мозку не було б повним (Petrasová, 2019).

Дослідження в галузі нейронаук за останні десятиліття перейшли на новий рівень, яким досі займалися швидше філософи, а не науковці. Завдяки сучасним технологіям та новим науковим методам, таких як функціональна магнітно-резонансна томографія (МРТ), транскраніальна магнітна стимуляція (ТМС) або магнітна кефалографія (МЕГ), ми можемо скласти карту різноманітних процесів, що відбуваються в мозку, і дізнатись про нього більше, ніж будь-коли. Тому зараз ми можемо звернутися до неврологів не тільки для пояснення основних фізіологічних функцій нейронної

системи, але і для з'ясування закономірностей пізнання людини. Ці знання можуть бути дуже цінними для людей, чия професія передбачає роботу з пізнанням людини, особливо для майбутніх педагогів (Cárová, 2018).

Чарльз Лімб (2010) з департаменту освіти університету Джона Хопкінса в Балтіморі вважає, що пов'язування навчання та нейронаук є взаємовигідним процесом, який, з одного боку, може принести визнання та використання їхніх знань на практиці, а з іншого боку інноваційну розробку стратегій навчання. Коли студенти розуміють, як мозок обробляє, розпізнає, запам'ятовує інформацію, а згодом вирішать відповідно проводити уроки на своїй педагогічній практиці, це може означати великий крок для них та їх учнів. «Їм не потрібно досконало знати фізіологію мозку, щоб мати можливість застосувати тлумачені знання вчених на практиці», – каже Лімб.

Незважаючи на багато вірувань минулого, дослідження нейронауки сьогодні підтверджують, що інтелект людини не інваріантний, і, хоча генетично обумовлений, ми можемо впливати на нього. Мартін Ян Странський, працюючи в Єльському університеті та Національній поліклініці в Празі, зазначає, що мозок нагадує величезну бібліотеку з більш ніж 70 відділами різної спеціалізації. Всі ідеї – книги послідовно каталогізовані. Проте, потрібно тримати бібліотеку в порядку та реорганізувати книги на полицях, також на основі нових або втрачених книг. Таким чином бібліотека постійно зростає.

Це означає, що мозок здатний «вчитися» майже нескінченно і протягом усього життя, завдяки своїй унікальній здатності під назвою пластичність, яка полягає у постійному встановленні нових зв'язків між нейронами у відповідь на нові подразники, враження та переживання. ВУ результаті наш інтелект зростає з кожним навчанням, а наш мозок також змінюється на біохімічному та структурному рівнях. За словами Чарльза Лімба (2010), саме тому «...імпліцитна мета освіти – змінити мозок шляхом вдосконалення його бази знань та сприяння його розумовим процесам».

Перша фаза ЕУР – Евокація. Мозок перетворює дані почуттів у інформацію в частині мозку, що називається гіпокамп, яка відіграє важливу роль у створенні нових

спогадів та запам'ятовуванні нової інформації. Дослідження, що підтримуються когнітивними тестуваннями, показали, що найкращий спосіб створити короткочасну операційну пам'ять – це активізація відповідних знань, що зберігаються в мозку, перш ніж ми дізнаємось нову інформацію. Таким чином, кілька важливих пізнавальних заходів здійснюються на ранній стадії.

Студент активно пригадує свої знання з даної теми. Таким чином він змушений вивчити власну базу знань, окремо розглянути тему, яку він згодом детально вивчить. Він усвідомлює рівень, на якому він знає тему, і спирається на наявні знання, щоб сформулювати основу індивідуальних знань, до яких він додасть більше. Таким чином, нова інформація отримується і розуміється в контексті, а не випадково, що створює передумову для більш глибокого розуміння, інтерналізації та довготривалого збереження. Інформація, яка подається без контексту, або інформація, яку людина не може пов'язати з уже отриманими знаннями, швидко втрачається з пам'яті. Процес навчання – це процес підключення нового до вже відомого. Дозволяючи студенту реконструювати попередні знання та думки, ми закладемо широку основу, яка дозволить краще зрозуміти та триваліше запам'ятовувати нову інформацію. Крім того, при такому способі роботи студент усвідомлює багато невизначеностей, непорозумінь і, можливо, може виправити помилкові знання та думки, які в іншому випадку можуть не вийти на поверхню.

Крім того, на цьому етапі потрібно активізувати всі когнітивні процеси. Якщо необхідно здійснити осмислене навчання та критичне розуміння, що веде до більш тривалих знань, необхідна активна діяльність студента. Він повинен мислити самостійно, використовувати власну мову, щоб висловити власні думки. Таким чином, індивідуальні знання доводяться до вищезгаданого рівня та активізуються «схеми», поки думка студента будується з цього питання.

Метою вчителя на цьому етапі є викликати у студента внутрішній інтерес до теми, у вирішенні поданої проблеми, у навчанні. Без досягнення цієї мети студенту, ймовірно, буде важко активно брати участь у навчальному процесі та усвідомлювати

його значення та особистий внесок. Навчання, в якому студент знаходить сенс, набагато ефективніше, ніж навчання без особистої, внутрішньої мети. Таким чином, у процесі евокації виникає «голод інформації», який можна задовольнити лише на наступних етапах процесу навчання.

І останнє, але не менш важливе, необхідно створити безпечне навчальне середовище для студентів, яке не є для них ні стресом, ні шкодою. При цьому не слід забувати про позитивний вплив сюрпризів та допитливість учнів, які стимулюють більш цілеспрямоване сприйняття навчальної програми та краще запам'ятовування. Коли мозок опинився в стані стресу, розладу чи навіть нудьги, мигдалина зайнята справою із занепокоєнням, інформація передається нижньому мозку, який є найстарішим у розвитку. Тоді у відповідь – основні реакції, пов'язані з виживанням: атака, втеча чи застій. Коли тривога зникає, нормальне функціонування мигдалини відновлюється, тобто введення рецепторів направляється в передню частку, де їх можна обробити на рівні думки замість рівня успадкованих рефлекторних реакцій. Тому стрес студентам, безумовно, не допомагає в навчальному процесі. Студенти найбільше навчаються і найбільш продуктивні в довгостроковій перспективі, коли вони перебувають у стані, який можна схарактеризувати як відчуття добробуту чи зосередженої готовності, коли ми відчуваємось добре і відкриті для отримання нових імпульсів.

Друга фаза ЕУР – Усвідомлення сенсу. У фазі «Усвідомлення сенсу» студент контактує з новою інформацією чи ідеями, які він асоціює зі своєю власною структурою знань, щоб дати новий, більш точний сенс результату. На цьому етапі навчального процесу вчитель має найменший вплив на навчання студента. Учень на цьому етапі повинен бути активним за власною ініціативою. Тому важливу роль у фазі усвідомлення грає, перш за все, підтримка студента активним, збереження інтересу та енергії учня, що виникає під час фази евокації. Зі сторони викладача необхідно використовувати такі процедури, які б дозволили утримати увагу та усвідомлене отримання та аналіз нової інформації.

На цьому етапі викладач вищого навчального закладу повинен застосовувати процедури та прийоми, щоб показати студенту, яким чином його / її майбутні учні мають вчитися, брати на себе відповідальність за навчання своїх учнів та як вони можуть вчитися без їх прямої допомоги.

Важливо, щоб студент постійно усвідомлював, чи розуміє він нову інформацію і як вона стосується того, що він уже знає. Для того, щоб повернувся до не зовсім зрозумілих йому місць і намагався зрозуміти їх за допомогою вчителя чи інших однокласників.

Інший спосіб, яким можна ще посилити навчання, тобто запам'ятовування нової інформації, – це навчання шляхом відкриття. Якщо людина щось здогадалася і у неї відбулася так звана «АГА реакція», то при зондуванні її мозку знову видно, що не активізувалася лише невелика область, яка відповідала за дану тему, але й набагато більше зв'язків і областей всередині мозку. І чим більше ділянок мозку стає активним у навчанні, тим більше ми підтримуємо включення нових знань у стару базу даних. Тому викладачі, які використовують та наголошують на зв'язках між старими та новими навчальними програмами, вважають за краще імпровізувати та виявляти разом з учнями, різко збільшують ймовірність того, що учні щось навчаться під час уроків. Однак отримання нової інформації – вивчення чогось нового не означає автоматично, що ми її нарешті знаємо. Щоб знання стали постійними, нам потрібно активізовувати їх не один раз. З кожним повторенням однієї діяльності встановлюються нові зв'язки між активованими нейронами, які забезпечують кращу фіксацію інформації у довготривалій пам'яті. Для викладачів це означає, що необхідно змусити учнів взаємопов'язувати навчальну програму й поза контекстом предмета і мотивувати їх думати про це не тільки протягом однієї конкретної години, але й кілька разів за інших випадків. При цьому знання закріплюється за допомогою пов'язування нових спогадів із тими, що вже зберігаються на основі подібності чи відмінностей, що посилює зберігання інформації і загалом розвиток мислення студентів на найкращому можливому рівні (Cárová, 2018).

Третя фаза ЕУР – Рефлексія. Під час цієї фази слід досягти декількох важливих результатів навчання. Студент закріплює нові знання та активно реструктурує свої схеми розуміння відповідно до знань, які він засвоїв. Лише на цьому етапі він фактично набуває навчальну програму та розвиває стійкі знання та набуті професійні навички. Навчання – це акт зміни, він створює щось таке що відрізняється від попереднього. Однією з цілей цього етапу є те, щоб студент навчився висловлювати словами свої думки та інформацію, з якою він стикається, тому що людина найкраще запам'ятовує те, що розуміє, використовуючи власні смислові рамки, або те, що він/вона сказав своїми словами. Розуміння є постійним, коли інформація вкладається у змістовну контекстну структуру, яка створюється шляхом активного перероблення розуміння в особистий словник.

Ще одним важливим результатом цього етапу є те, що студенти обмінюються ідеями, розширюючи свій словниковий запас та представляючи різні схеми розуміння. Таким чином, учні усвідомлюють, що встановлена принципова схема може бути ще не остаточною, що можна прийняти та включити погляди інших у своє мислення. При цьому вони вчаться толерантності до відмінностей і володінню техніки аргументації.

Для цієї фази ще один цікавий факт пов'язаний з розвитком метакогнітивних навичок. Саме тут учні повинні усвідомити, як нове навчання змінило їхнє мислення, думки, цінності, ставлення тощо. Потім вони можуть вступити у власну педагогічну практику з усвідомленням того, що ті люди, які здатні спостерігати та розмірковувати над своїми мислительними процесами, не піддаються таким маніпулятивним зусиллям і тиску, що в цей час є модним і тимчасовим захопленням. Вони більш відкриті до нових ідей та впливів, які можуть ефективно та плідно обробити. В цілому вони краще готові вирішувати проблеми творчо та формулювати власні ідеї, думки та погляди.

З цієї причини ми вважаємо етап рефлексії таким же важливим, як і два попередні, і тому ми закликаємо не забувати про нього в навчальному процесі або не обмежуватися лише підсумовуванням нової навчальної програми.

Стратегія ЕУР – це процес, за допомогою якого викладач вищого навчального закладу супроводжує своїх студентів, щоб допомогти їм краще зрозуміти процеси викладання та навчання. Вони повинні сприймати представлену стратегію як інтегровану, цілісну та внутрішньо пов'язану, побудовану на ідеї: «Те, що знає людина, є головним критерієм того, чого вона може навчитися». Вчителі, які використовують цю структуру для організації навчання, допомагають майбутнім учителям поставити свої знання в контекст. Люди, які проходять цю структуру, набувають певних навичок, корисних для своєї професії.

Проект освітньої моделі Лейли та Мухаммеда. Представляємо освітню модель Лейли та Мухаммеда, яка є частиною Стратегії викладання та навчання – ЕУР. Ми реалізували описані процедури у вищому навчальному закладі для створення середовища (інтелектуального центру), що стимулює мислення студентів та місце для їх серйозної підготовки до професійного життя в демократичному суспільстві.

ЕВОКАЦІЯ

Гра

Просимо учнів сформуванати зовнішнє та внутрішнє коло та стати обличчям один до одного. Кожна пара повинна за короткий час знайти щось одне (улюблену їжу, музику, сімейні звички, думки та погляди тощо), що вони мають спільне, і знайти для цього відповідну форму вираження (заспівати, зіграти пантоміму, написати вірш, видати звуки, символи тощо). Після реалізації учні рухаються праворуч у зовнішньому колі, і кожна нова пара повинна знову знайти подібність і виразити її. Пари можуть змінюватися кілька разів, поки коло не замкнеться (залежно від розміру групи). Складнішим варіантом було б знайти відмінності в парі та виразити, як вони доповнюють один одного (або знайти фразу/ситуацію, що стосується обох).

УСВІДОМЛЕННЯ СЕНСУ

Вправа 1

Прочитайте/прослухайте текст «Лейла й Мухаммед» (Змінено згідно з: *Vzdělání k sociální spravedlnosti: Tréningový manuál pro dospělé*, 2005).

Лейла та Мухаммед

Ніл – довга-предовга річка, що тече з півночі. У ній водиться багато крокодилів, а через річку – лише кілька мостів.

Лейла живе на березі річки. Лейла – молода дівчина, якій 17 років, і вона дуже закохана в Мухаммеда, який живе на протилежному березі річки. Лейла рішуче налаштована побачити свого коханого, і тому вона йде до Ахмеда і просить його перевезти її на протилежний берег річки. Хоча в Ахмеда є час і човен, він усе-таки відмовляється перевезти Лейлу через річку.

Лейла не здається. Вона йде до Таріка і просить його перевезти її на протилежний берег річки. Тарік погодиться за умови, що Лейла переночує в нього. Оскільки Лейла дуже хоче побачити свого коханого, вона погоджується. Зранку Тарік перевіз її човном на інший берег.

Лейла кинулась в обійми свого коханого, розповівши йому, через які труднощі їй довелося пройти для того, щоб побачити його. Мухаммед відштовхнув Лейлу і зачинив двері будинку. Лейла із сумом пішла берегом річки, борючись зі слізьми, доки не зустріла на своєму шляху Дзафара. Дзафар спитав її, чому вона така сумна, і Лейларозповіла йому свою історію. Дзафар пішов до Мухаммеда і двічі сильно вдарив його в обличчя, не промовивши жодного слова.

Вправа 2

Поставте оцінки персонажам цієї історії (оцінками від 1 до 5). Персонажу, який вам подобається найбільше, дайте найвищу оцінку – 5. Персонажу, який подобається найменше, – оцінку 1. Оцініть всіх персонажів. Дайте кожному персонажу різну оцінку.

Вправа 3

Кожний учень вносить оцінки в таблицю (тим чи іншим способом) і пояснює свої оцінки.

Хід проведення:

В таблицях 1 і 2 презентуємо приклади різних способів оцінювання персонажів.

Таблиця 1

Приклад оцінки кожного учасника

Учасники	Лейла	Мухамед	Ахмед	Тарік	Дзафар
Учасник 1	5	1	3	2	4
Учасник 2					
Учасник 3					
Учасник 4					
Загальна оцінка					

Таблиця 2

Приклад - кількість оцінок відповідно до персонажів

Персонажі	Оцінка 1	Оцінка 2	Оцінка 3	Оцінка 4	Оцінка 5
Лейла	////	/	//		
Мухамед					
Ахмед					
Тарік					
Дзафар					

Вправа 4

Ознайомтесь з новими подробицями, які з'явилися в історії про Лейлу й Мухаммеда.

Завершення розповіді про Лейлу та Мухаммеда.

Лейла – сімнадцятирічна учениця середньої школи, а Мухаммед – її вчитель, який успішно одружений. Ахмед також викладає в цій школі. Мухаммед є його колегою. Тарік – дідусь Лейли, і він давно не бачився зі своєю улюбленою внучкою, з якою вони разом пили чай і розмовляли допізна. Дзафар – психологічно неврівноважений убивця, який лише, на щастя, ударив Мухаммеда по обличчю.

РЕФЛЕКСІЯ

Вправа 5

Напишіть про свої почуття після того, як ви дізналися нові подробиці.

Вправа 6

У парах обговоріть написане, або поділіться з усіма своїми цікавими думками.

Методична рекомендація. Останніми роками спостерігається збільшення кількості людей за кордоном, які знаходять можливості розвивати свою кар'єру у формі стажування чи працевлаштування, або вирішили жити в іншій країні. Ми можемо зустріти людей з інших культур у нашій країні (на роботі, на вулиці, вони стають нашими сусідами тощо) або опосередковано через різні соціальні мережі. Посилення взаємодії людей з різним культурним походженням призводить до необхідності вирішення питань культурного різноманіття та ефективного спілкування людей з різних культур.

За кордоном, особливо в Сполучених Штатах Америки, десятиліттями приділяють увагу міжкультурній комунікації – теорії, дослідженню та навчанню. У нашому регіоні це порівняно нове питання, навчальні тексти з цієї області унікальні, як правило, зосереджені на вузькому колі тем (Jeļeņová 2014).

Люди, нездатні до критичного мислення, часто належать до тих, хто підпорядковується різним ідеологіям. Вони не вміють правильно оцінювати стосунки,

не можуть прийняти, що кожна людина може мати різну думку щодо певної ситуації. Такі люди становлять небезпеку для демократії. Деструктивна поведінка чи політичний фундаменталізм також дають про себе знати, коли люди віддають перевагу «тунельному баченню», тобто зосереджуючись лише на фрагменті реальності. Неправильна шкільна система, яка не спонукає до розвитку критичного мислення, сприяє розвитку насильства та фундаменталізму (Lebeer 2006, s. 29).

Критичне мислення є складним, багатовимірним і багаторівневим психічним процесом логічного, послідовного, системного аналізу інформації, спрямованого на пошуки оптимального, нестандартного рішення. Іншими словами – це глибока, системна, самостійна, гнучка, швидка і стратегічна розумова діяльність.

Хороший університет дає студенту відчуття, що він перебуває на видному місці з важливими людьми. Це має стати місцем, яке допоможе йому знайти те, що є правдою для нього – базою, яка буде супроводжувати його протягом усієї професійної кар'єри. Представлена освітня стратегія та модель навчання для розвитку критичного мислення відповідають на зростаючу потребу в інноваціях як змісту, так і способу викладання в університеті. Вони з'єднують різні теми та створюють простір для пошуку власних відповідей на соціальні питання. Використовуючи інтерактивні та неформальні методи та форми, вони заохочують студентів до активного громадянського підходу та участі, розвивають аналітичне мислення, навички аргументації, вміння мислити в контексті медіаграмотності, а також моральних цінностей та емпатії.

Вчителі, як випускники педагогічної освіти відповідно до опису своєї галузі навчання, повинні володіти професійними компетенціями, які дозволять їм ефективно займатися своєю професією. Вони повинні мати теоретичні знання про основні фактори та процеси соціалізації та виховання, про культурний контекст антропогенезу та його психологічні інтерпретації. Отримати орієнтацію у змісті основної загальної освіти та вміти ефективно перетворювати їх у дидактичних цілях, володіти здатністю дидактичного проєктування навчання в основних сферах людської культури, з

акцентом на початкову акультурацію дітей, а також на культуру іммігрантів чи представників культурно-обмежених меншин (Petrasová, 2019).

РОЗДІЛ II

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА НОВОЇ ФОРМАЦІЇ У СУЧАСНОМУ ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

2.1. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ТУРЕЧЧИНІ ЯК ІНДИКАТОРА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ

Надія Постригач

Тенденції сучасної вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів потребують перегляду й оновлення змісту професійної педагогічної підготовки, у результаті якої майбутній фахівець опановує низкою компетенцій, необхідних для здійснення освітньої діяльності на високому рівні, трансформованої до регіонально-національних умов⁹⁴.

Дослідження педагогічної освіти і сприйняття її як соціально обумовленого, структурованого і широкого явища потребує наголосу на соціокультурних та історичних аспектах контексту навчання та викладання, де проходить практична діяльність вчителя. Результати освіти повинні бути сфокусовані на досвіді й досягненнях студентів і тому більш точно відбивати цінність кваліфікації як для самих студентів, так і для викладачів та роботодавців. Результати навчання безпосередньо пов'язуються зі стандартами, національними механізмами забезпечення якості й поліпшенням викладання, навчання й оцінювання. Упровадження компетентнісного підходу до підготовки педагогів передбачає також: проектування нового змісту освіти; розроблення інноваційних технологій розвитку професійних компетентностей; забезпечення особистісно-розвивального характеру професійної підготовки, ефективної самореалізації та саморозвитку студентів; оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін з посиленням їхньої практичної спрямованості; дотримання принципів міждисциплінарності та інтегративності при укладанні модулів, що передбачає змістову інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-

⁹⁴ Асанова, А. Е. Формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання: дис.... канд. пед. наук: спец.: 13.00.04; Міністерство освіти і науки України; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет». Сімферополь. 2015. С. 5.

наукового блоків професійної підготовки, їх зв'язок із майбутньою професійною діяльністю; реорганізацію педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів та структури їх компетентностей; постійний моніторинг процесу розвитку професійної компетентності. Пошук універсального переліку ключових компетентностей вчителів є складним процесом, який визначається, передусім, національними особливостями, що включають освітні цілі, підходи до структурування змісту педагогічної освіти та оцінювання результатів навчання вчителів упродовж життя⁹⁵.

Важливим для сучасних педагогічних досліджень у цьому контексті можна вважати досвід Республіки Туреччина, яка в умовах динамічного суспільно-політичного розвитку приділяє багато уваги створенню незалежної та гнучкої системи підготовки вчителя. Компаративні педагогічні розвідки мають виявити проблеми та зміни, що відбуваються в педагогічній освіті Туреччини на тлі загальносвітових тенденцій. Порівняльний аналіз шляхів інтеграції вітчизняної вищої школи в Європейський освітній простір у межах системного підходу до вивчення особливостей педагогічної освіти країн учасниць Болонського процесу та реалізації державницького підходу до становлення вищої педагогічної освіти в Туреччині становить як науковий, так і прикладний інтерес⁹⁶.

Туреччина є однією з провідних країн світу з точки зору цінності вчителів. За даними Глобального індексу статусу вчителів, Туреччина займає третє місце у світі за репутацією вчителів у суспільстві. В Опитуванні професійної репутації в Туреччині, підтриманому Радою з науково-технічних досліджень Туреччини, вказується, що викладання має четвертий найвищий статус у суспільстві серед усіх професій. Згідно з даними PISA за 2006 рік, відсоток тих, хто заявив про наміри стати вчителем серед 15-

⁹⁵ Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2014. С. 228-223.

⁹⁶ Кючюк Джаміля Рустам Кизи. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття): дис... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01; МОН України; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2017. С. 5.

річних учнів, становить 25 %. Туреччина займає перше місце за цією часткою серед країн ОЕСР. У дослідженнях щодо взаємозв'язку між освітою та розвитком, протягом багатьох років наголошувалося, що розвиток країн залежить від ресурсів, які виділяються на освіту. Будь-яка зміна, що відбувається в освіті, набуває свого значення завдяки її реконструкції практиками, а саме вчителями, котрі справляють найбільш прямий та найефективніший вплив на якість освіти. З цієї причини наявність висококваліфікованих вчителів є необхідною умовою змін у галузі освіти. Через таке розуміння багато країн намагаються визначити кваліфікацію своїх вчителів, щоб досягти власних довгострокових цілей. Однак визначити загальну та універсальну кваліфікацію вчителів, яка відповідає кожній країні, неможливо⁹⁷.

Викладання – пошанована та усталена професія, яка вимагає безперервного розвитку особистості від переддипломної підготовки до виходу на пенсію разом із постійним професійним ентузіазмом та амбіціями. Підвищення амбіцій та мотивації вчителів, які несуть повну відповідальність за суспільство, підтримання безперервної якості викладання є найважливішими компонентами висококваліфікованої системи освіти. Для того, щоб справдити сподівання турецького суспільства, особливо учнів та батьків – від освіти, необхідно підтримувати на належному рівні освітні заходи з вчителями, які добре підготовлені, постійно вдосконалюються та із задоволенням практикують свою професію. Реалізація цього завдання залежить від ретельного аналізу не тільки процесів, що відбуваються при підвищенні кваліфікації, але й процесів переддипломної освіти і розробки політики щодо їх вдосконалення. З урахуванням такого підходу був підготовлений та розроблений комплексно «Документ про стратегію для вчителів», що охоплює тривалий проміжок часу, починаючи від підготовки вчителів і закінчуючи їх виходом на пенсію⁹⁸.

⁹⁷ General Competencies For Teaching Profession. Ministry Of National Education Republic Of Turkey. Directorate General for Teacher Training and Development. Ankara. 2017. pp. 6-7.

⁹⁸ Teacher Strategy Paper 2017-2023: Ministry Of National Education Republic Of Turkey. Directorate General For Teacher Training And Development 2017. P. 29.
URL: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/25170118_Teacher_Strategy_Paper_2017-2023.pdf

У Туреччині активні процеси дослідження проблеми формування професійної компетентності розпочалися у 2000-2003 роках. З цією метою було розроблено проект «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності». Одним із завдань проекту був аналіз засад компетентнісного підходу як основи освітніх систем у розвинених країнах Європи та підготовка рекомендацій щодо його запровадження в системі освіти країни. Компетентнісний підхід у Туреччині спочатку сформувався у сфері професійного відбору як реакція на поширену у той час практику застосування стандартних психометричних тестів здібностей. Туреччина реалізує основні ідеї компетентнісного підходу з урахуванням особливостей розвитку національної системи вищої освіти та освітньо-культурних традицій. Компетентнісний підхід розглядається як пріоритетна орієнтація навчання на реалізацію цілей освіти: самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і становлення творчої індивідуальності майбутніх фахівців-педагогів⁹⁹.

В Європейських країнах існують різні визначення понять «освітній стандарт», «професійний стандарт», а також багатоманітність підходів до процесу стандартизації. У свою чергу зміст освіти розглядається як основний інструмент трансформації національних систем освіти, включаючи педагогічну, на компетентнісні засади. Відбувається відхід від усталеної практики структування змісту на основі предметного принципу, який передбачає відповідність структури змісту освіти структурі галузей наукових знань. За компетентнісного підходу зміст освіти починає розглядатися не шляхом конкретизації кількості навчальних предметів (так зване «регулювання входу»), а через визначення результатів («регулювання виходу»), які планується отримати на національному рівні. Їх сукупність відбивається в національних стандартах, що запроваджуються в країнах ЄС¹⁰⁰.

⁹⁹ Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе: учеб. пособие. Кривой Рог: КГПУ, 2007. С. 122.

¹⁰⁰ Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / [Н. М. Авшеник, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2014. С. 74.

Примітно, що зміст, структура, та функції вищої педагогічної освіти в Туреччині регламентуються, насамперед, ключовими (загальнонауковими), базовими (соціально-особистісними) та спеціальними (професійно орієнтованими) компетентностями, що формуються в студентів протягом усього періоду їхньої професійної підготовки. У своїй сукупності перераховані компетенції утворюють цілісну професійну компетентність, яка повинна бути сформована в процесі теоретичного та практичного навчання студентів на педагогічних факультетах турецьких університетів. Окреслені ключові, базові та спеціальні компетенції як відповідні складові професійної компетентності майбутнього вчителя регламентують вибір основного змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина, що визначається державними освітніми стандартами. Державний стандарт, покликаний забезпечити єдність освітнього простору країни, включає в себе класифікатор напрямів і спеціальностей вищої педагогічної освіти, а також державні вимоги до обов'язкового змісту та рівня підготовки випускників турецьких університетів за кожним конкретним педагогічним напрямом або спеціальністю. Відповідно до особливостей підготовки викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів умовно визначається шість блоків змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина¹⁰¹.

Реструктуризація професії вчителя була головною публічною дискусією з моменту заснування Турецької Республіки. Зокрема, діяльність з реструктуризації, яка тривала протягом останніх 30 років, внесла багато нових змін у освітню систему. Нещодавня реструктуризація підготовки вчителів, яку здійснила Рада з питань вищої освіти, є одним з останніх кіл цього ланцюга. Різні заходи з реорганізації, які проходили в турецькій системі підготовки вчителів, ускладнювали стандартизацію вчителів. Зокрема, внаслідок дефіциту вчителів у 1980-х та наприкінці 1990-х рр. ХХ ст. велика кількість нових вчителів приєдналася до педагогічного корпусу, не маючи

¹⁰¹ Кючюк Джаміля Рустам Кизи. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис.... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01; МОН України; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2017. С. 42.

базових педагогічних компетентностей. Через це **Міністерство національної освіти (МОН)** повинно ~~було~~ запропонувати розширені курси підвищення кваліфікації, щоб отримати вчителів, готових викладати принаймні з мінімальними педагогічними компетентностями. Відповідно до Національного базового закону про освіту (Закон № 1739, стаття 45, який стосується компетентностей та призначення вчителів), компетенції та стандарт для педагогічної підготовки вчителів визначаються МОН. У рамках цієї відповідальності у 1999 році МОН було засновано «Комісію з педагогічних компетентностей», до складу якої входили також представники університетів. Список компетентностей, підготовлених цією комісією, було доопрацьовано після отримання певних відгуків від різних осіб та установ у 2002 році.

Педагогічні компетентності, визначені цією комісією, містять три основні розділи: «навчальні компетентності», «загальні компетентності щодо соціальних знань та навичок» та «компетентності у галузі спеціальних знань та навичок». Відповідно до вимог МОН, ці компетентності слід використовувати для наступних цілей:

- Визначення політики підготовки вчителів.
- Переддипломна підготовка вчителів.
- Відбір та призначення вчителів.
- Контроль та оцінювання вчителів.
- Підвищення кваліфікації.
- Професійний розвиток вчителів.

Після визначення педагогічних компетентностей закладам підготовки вчителів було запропоновано навчати кандидатів на посаду вчителя на основі компетентностей, визначених МОН. Однак мало вивчено, як ці педагогічні компетентності були вбудовані у навчальні програми та як кандидати-вчителі навчаються за цими новими компетентностями. Висновки цього дослідження представлені у наступних 14 категоріях педагогічних компетентностей:

- Предметні компетентності.
- Знання учнів.

- Інструкція з планування.
- Розробка матеріалів.
- Навчання.
- Керування навчанням.
- Вимірювання та оцінювання.
- Керівництво.
- Розвиток базових навичок.
- Допомога учням з особливими потребами.
- Викладання дорослих.
- Післяшкільна діяльність.
- Особистісний розвиток.
- Удосконалення школи.
- Розвиток відносин між школою та оточенням¹⁰².

Отже, «зростає визнання того, що інвестиції у знання вчителя є одними з найпродуктивніших засобів для підвищення рівня навчання студентів». Дарлінг Хаммонд (Darling Hammond) повідомляє, що у їх дослідженні зразків програм педагогічної освіти, вони «засвідчили важливість [стандартів] у формуванні практики, оскільки вони були трансльовані у курси, виконання завдань та інструменти оцінювання, що використовуються для керівництва майбутніх учителів у розвитку набагато сильніших навичок викладання для набагато ширшого кола студентів, ніж колись очікувалося». Можна сподіватися, що результати цього дослідження будуть скеровувати діяльність різних установ (а це переважно факультети освіти, Рада з вищої освіти та Міністерство національної освіти) з точки зору сучасної ситуації в педагогічних компетентностях кандидатів на посаду вчителя. Учасники експерименту вбачають себе некваліфікованими у певних пунктах компетентностей, таких як «допомога учням з особливими потребами» та «навчання дорослих». Причиною цього

¹⁰² Seferoglu, S. S. Professional Teaching Standards: The Case of Turkish Teacher Candidates. World Applied Sciences Journal. 2007. 2 (4). pp. 413–414.

є відсутність курсів щодо цих компетентностей в академічній програмі їхніх відділень. Отже, або МОН потрібно переглянути ці пункти компетентності, або повинні бути переглянуті академічні програми педагогічної освіти. Результати цього дослідження також можуть бути керівництвом для розробників навчальних заходів з підвищення кваліфікації з точки зору типу програм особистісного та професійного вдосконалення, які вони можуть запропонувати¹⁰³.

Хоча деякі важливі сфери мають схожі характеристики, кваліфікації, які необхідні вчителям, змінюються залежно від потреб та філософії освіти того часу в історичному процесі кожної країни. Ця відносність і постійні зміни зумовили необхідність самостійного визначення кожною країною компетентностей, що включають знання, уміння, цінності та навички, якими повинні володіти вчителі, в рамках власних умов та освітніх філософій. Необхідно також розглянути компетентності як такі, що мають динамічне існування, яке слід переглядати відповідно до поточних потреб. У сучасному світі вчителі взяли на себе нові професійні обов'язки через зміни освітніх потреб, нових цінностей освіти та викладання, диференційованих потреб учнів та нових підходів щодо освіти особистості. У цьому контексті викладання розглядається як професія, яка вимагає розширених компетентностей, щоб повністю нести відповідальність за життя людини. Таке розуміння вимагає від вчителів бути особистостями, відкритими для безперервного розвитку. Враховуючи те, що кожен учень є пошанованою особистістю, вчителі повинні створити позитивний клімат навчання, враховувати особливості учнів з різними навчальними потребами, розвивати у них навички аналітичного та творчого мислення, а також допомагати пізнавати та вдосконалювати себе. Крім того, кожен вчитель повинен володіти сильними комунікативними навичками, вміти ефективно планувати навчання, володіти необхідними професійними навичками, мати суттєві інтелектуальні знання щодо предметної галузі. Ці кваліфікації, які потрібні для

¹⁰³ Seferoglu, S. S. Professional Teaching Standards: The Case of Turkish Teacher Candidates. World Applied Sciences Journal. 2007. 2 (4). p. 418.

належного виконання професії, складають основу компетентностей вчителя, необхідність оновлення яких у вчителів у Туреччині виникла з відображення національних та міжнародних подій у галузі освіти. Процес оновлення компетентностей було спрямовано на те, щоб студенти були належно підготовленими до потреб часу, сприяти поліпшенню статусу вчительської професії, а також уважно стежити за компетентностями та дозволяти ефективно оцінювати їх результати¹⁰⁴.

Нормативно-правове забезпечення педагогічної освіти Туреччини знайшло своє відображення у прийнятому у 1981 р. Законі «Про вищу освіту», базові положення якого увійшли до Конституції Туреччини 1982 р. Основні завдання, які визначені у цих документах, це: збільшення кількості освічених громадян, підвищення рівня професійної підготовки, удосконалення науково-дослідної роботи ЗВО. Закон «Про вищу освіту» став важливим кроком у подальшому розвитку вищої педагогічної освіти країни. З метою забезпечення ефективності виконання визначених завдань було забезпечено централізацію управління системою вищої освіти, яка здійснюється Радою з вищої освіти (YÖK), що створена на засадах рівноправного представництва Президента, Ради Міністрів та міжуніверситетських комітетів¹⁰⁵.

Відповідно до Закону № 41, що набрав чинності 20 липня 1982 року, усі установи, які здійснювали освіту вчителів, перейшли від підпорядкування Міністерству національної освіти до університетів. З цього моменту освітні програми університетів для підготовки вчителів багато разів переглядалися залежно від національних та міжнародних розробок, які тривають і сьогодні. Визначення кваліфікацій та компетентностей вчителів здійснюється Міністерством національної освіти Туреччини. У Основному законі № 1739 про національну освіту підкреслюється, що освіта вчителів – це «професія за фахом». Крім того, стаття 45 Закону зазначає, що «кваліфікація, яка вимагається від вчителів з точки зору загальної

¹⁰⁴ General Competencies For Teaching Profession. Ministry Of National Education Republic Of Turkey. Directorate General for Teacher Training and Development. Ankara. 2017. pp. 6-7.

¹⁰⁵ Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали / [Авшенюк Н. М., Годлевська К. В., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Постригач Н. О., Пилинський Я. М.]; за заг. ред. Н. М. Авшенюк. Київ: ТОВ «ДКС Центр». 2018. С. 77.

культури, спеціальної галузевої освіти та педагогічної освіти, визначається Міністерством національної освіти». Відповідно до пункту а) статті 15 Декретного закону № 652 щодо «Організації та обов'язків Міністерства національної освіти», Генеральному Директорату з підготовки та розвитку вчителів було доручено визначення кваліфікацій та компетентностей вчителів. Відповідно до цього пункту очікувалося, що Генеральний директорат з підготовки та розвитку вчителів «розроблятиме політику щодо визначення кваліфікацій та компетентностей учителів та і співпрацюватиме з цією метою з відповідними підрозділами, установами й організаціями».

Визначення та оновлення компетентностей вчителя включено у багато важливих політичних текстів. Зокрема, у «Десятому Плані Розвитку» підкреслюється, що «система підготовки та розвитку вчителів повинна бути реструктуризована на основі компетентностей». «Документ про Стратегію вчителя», прийнятий Радою вищого планування та опублікований в Офіційному віснику від 9 червня 2017 року, вимагає, щоб компетентності вчителя не лише були «оновлені відповідно до потреб» (Пункт дій № 15), але й сприймалися як посилення на багато заходів, пов'язаних з педагогічною освітою та розвитком вчителів. На питанні компетентностей вчителів неодноразово наголошувалося і на Національних радах з питань освіти. Примітно, що певні рекомендації були зроблені під час проведення 19-ї Національної ради з питань освіти щодо оновлення компетентностей вчителя та проведення на їх основі інших політикумів підготовки вчителів. У «Стратегічному плані Міністерства освіти на 2015–2019 роки», одному з найважливіших документів, що розкриває поточну політику Міністерства, було включено багато цілей, зокрема визначення компетентностей учителів, поширення на їх основі моделі професійного розвитку на базі школи з урахуванням компетентностей при плануванні заходів з підвищення кваліфікації та встановленні системи оцінювання ефективності¹⁰⁶.

¹⁰⁶ General Competencies For Teaching Profession. Ministry Of National Education Republic Of Turkey. Directorate General for Teacher Training and Development. Ankara. 2017. pp. 10-11.

Зазначимо, що визначення стандартів підготовки вчителів та акредитаційні дослідження проводилися в рамках «Переддипломної підготовки Національного проекту розвитку освіти» («Pre-Service Teacher Training of the National Education Development Project») в 1998–1999 роках за співпраці з YÖK та Світовим банком. Компетентності вчителя, розроблені в цьому проекті, були перераховані під чотирма рубриками: «компетентності щодо предметного та педагогічного змісту», «компетентності щодо процесу навчання та викладання», «моніторинг, оцінювання та облік навчання учнів» та «додаткові професійні компетентності». По-перше, у 1999 р. була створена «Комісія з компетентностей учителів», до якої входили представники Міністерства національної освіти та різних університетів. Результатом стала розробка документу «Компетентності вчителів», з використанням документів компетентностей інших країн, Національного проекту розвитку освіти від YÖK/Світового банку, результатів аналізу потреб у вчителях, що проводяться Міністерством національної освіти, відгуків та пропозицій асоційованих установ та організацій. Відповідно до Основного закону про національну освіту № 1739, «Компетентності вчителя» були розроблені під трьома заголовками, а саме «навчально-педагогічні компетентності», «загальнокультурні знання та вміння», «предметні знання та вміння» і набули чинності від 07.07.2002 р. Цей Документ було надіслано до закладів вищої освіти, які забезпечують дошкільну освіту вчителів для необхідних адаптацій.

Наступне дослідження щодо компетентностей вчителів було проведено в рамках програми підтримки базової освіти, яка набула чинності завдяки Угоді про фінансування, підписаній між Комісією ЄС та Урядом Туреччини 8 лютого 2000 року. Діяльність в рамках проекту розпочалася у вересні 2002 року і містила 5 наступних компонентів: підготовка вчителів, якість освіти, управління та організація; неформальна освіта та спілкування. Відповідальність за проектні заходи, пов'язані зі складовою підготовки вчителів, взяв на себе Генеральний директорат з питань навчання та освіти вчителів. 13–16 квітня 2004 р. у рамках цього проекту відбувся семінар для визначення «компетентностей».

Було розроблено загальне розуміння понять та термінів, що стосуються компетентностей вчителів, виходячи з аналізу попередніх досліджень YÖK та Міністерства національної освіти, Генерального директорату з питань навчання та освіти вчителів, Департаменту досліджень і розвитку освіти, а також документів щодо компетентностей різних країн. Метою цих зусиль було переосмислити компетентності вчителів щодо їх сумісності з країнами ЄС. У цьому контексті в результаті семінарів, пілотних практик та поглядів зацікавлених сторін, завдяки внеску національних та міжнародних експертів, академіків, педагогів та різних учасників, був підготовлений проект «Загальні компетентності педагогічної професії»¹⁰⁷.

Компетентності вчителів, визначені Міністром національної освіти в Туреччині, організовані навколо шести основних тем, особистісних і професійних цінностей, знанні учнів, навчально-виховного процесу, моніторингу та оцінювання розвитку учнів, стосунків зі школою, сім'єю та суспільством, а також навчальних програм та змісту знання. Ці шість основних тем складаються з 31 підтеми (МЄВ, 2012). Виявлені наступні компетентності вчителя, які безпосередньо пов'язані з ключовими компетентностями навчання упродовж усього життя (див. табл.1)¹⁰⁸.

З таблиці 1 видно, що існує багато компетентностей вчителів, пов'язаних з ключовими компетентностями навчання упродовж усього життя, такими як культурна обізнаність та самовираження, цифрові компетентності, соціальні та громадянські компетентності. Однак, недостатньо компетентностей вчителів, пов'язаних з почуттям ініціативи та підприємливості, математичною компетентністю та базовими компетентностями в галузі науки та техніки, спілкування рідною мовою.

Таблиця 1

Компетентності вчителів, пов'язані з ключовими компетентностями навчання упродовж усього життя Європейської Комісії

¹⁰⁷ General Competencies For Teaching Profession. Ministry Of National Education Republic Of Turkey. Directorate General for Teacher Training and Development. Ankara. 2017. pp. 11–12.

¹⁰⁸ Arsal Z. Examination Of Teacher Competences In Turkey In Terms Of Lifelong Learning Competencies Of European Comission. p. 427. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/examination-of-teacher-competences-in-turkey-in-terms-of-lifelong-learning-competences-of-european-commission>.

№ з/п	Ключові компетентності ЄС щодо навчання упродовж усього життя	Компетентності вчителів у Туреччині
1	<p>Спілкування рідною мовою</p> <p>Можливо варто всюди у таблиці ставити крапку в кінці кожного речення?</p>	<p>Вчителі розмовляють турецькою, офіційною мовою в Туреччині, чітко і вільно</p>
2	Спілкування іноземною мовою	
3	Математична компетентність та базові компетентності в галузі науки та техніки	Учителі цікавляться науковими дослідженнями
4	Цифрові компетентності	Учителі володіють технологічною грамотністю (у них є концептуальні й практичні знання та вміння, пов'язані з технологією). Вчителі слідкують за інноваціями в галузі комунікацій та технологій. Для обміну інформацією вчителі використовують інформаційно-комунікаційні технології. Вчителі слідкують за професійними публікаціями
5	Навчання вчитися	
6	Соціальні та громадянські компетентності	Вчителі мають тісний зв'язок із державною службою, лідерами суспільства та педагогікою. Вчителі приймають роль у культурних та спортивних організаціях. Вчителі співпрацюють з учительськими організаціями
7	Відчуття ініціативи та підприємливості	Вчителі мають високі навички мислення
8	Культурна обізнаність та самовираження	<p>Вчителі розглядають соціальні та культурні цінності сім'ї та суспільства.</p> <p>Вчителі поважають культурні цінності учнів.</p> <p>Вчителі поважають цінності та вірування сімей.</p> <p>Вчителі знають соціальні та культурні особливості родин. Вчителі відповідно відносяться до сімей з різним соціальним, економічним та культурним походженням.</p> <p>Вчителі відповідно поведуться, розглядаючи права людини.</p> <p>Вчителі не є дискримінаційними щодо</p>

		людей, націй. Вчителі демонструють демократичну поведінку в класі. Вчителі поважають загальнолюдські та національні цінності. Вчителі приймають роль у захисті прав дітей. Вчителі відкриті до нових ідей та змін
--	--	--

Крім того, немає жодних компетентностей вчителя, пов'язаних із спілкуванням іноземною мовою та навчанням вчитися. Навички навчання вчитися вимагають насамперед оволодіння такими базовими навичками, як грамотність, лічба та навички ІКТ, які необхідні для подальшого навчання (Європейська Комісія, 2006). Навчання вчитися є дуже важливою компетентністю у навчанні упродовж усього життя для професійного розвитку вчителів. Отже, компетентності вчителів у Туреччині повинні включати компетентності, пов'язані з навчанням вчитися. Для того, щоб поділитися своїм досвідом з колегами в інших країнах, вчителям потрібно спілкуватися іноземною мовою. Деякі дослідження в Туреччині (Evin Gencel, 2013; Şahin, Akbaşlı & Yelken, 2010) показують, що вчителі та вчителі-кандидати відчувають себе найменш неадекватними у спілкуванні іноземною мовою.

Програми початкової та післядипломної педагогічної освіти повинні включати навчання вчитися та спілкування у контексті компетентностей навчання впродовж усього життя з іноземної мови. Компетентності вчителів у Туреччині повинні включати більше компетентностей з навчання упродовж усього життя, пов'язаних з відчуттям ініціативи та підприємливості, математичної компетентності та базових компетентностей у галузі науки та техніки й спілкування рідною мовою. Результати цього дослідження засвідчили, що компетентності вчителів, визначені Міністром національної освіти в Туреччині, включають деякі компетентності навчання впродовж усього життя, але їх недостатньо для сталого професійного розвитку вчителів. Дослідники, зацікавлені у навчанні впродовж усього життя та педагогічній освіті в

інших країнах, повинні вивчати компетентності їх вчителів з точки зору ключових компетентностей навчання впродовж усього життя Європейської Комісії¹⁰⁹.

Швидкі зміни, що відбуваються у світі, трансформують інтереси та потреби студентів, а також очікування від освіти. Викладацька діяльність на професійній основі відіграватиме важливу роль, щоб допомогти вчителям адаптуватися до швидких змін та виникаючих освітніх потреб. Міністерство освіти проводить багато заходів з підвищення кваліфікації з девізом «кваліфіковані викладачі та кваліфікована освіта». Ці заходи плануються та проводяться відповідно до політики Міністерства, потреб особистісного професійного розвитку, визначених аналізом потреб, планами дій та протоколами співпраці з національними та міжнародними установами й організаціями. У цьому контексті «Загальні компетентності викладацької професії» будуть важливим посібником при плануванні та реалізації навчальних програм на вищому рівні. Потреби в професійному розвитку вчителів можуть бути реально визначені в результаті самооцінок та оцінювання результатів діяльності в межах компетентності, а для задоволення цих потреб можуть бути розроблені різні політикуми. Окрім визначення поточної ситуації вчителів Туреччини в контексті педагогічних компетентностей, важливо визначити сильні сфери вчителів та питання, які потребують підтримки та розвитку.

У цьому контексті Міністерством освіти можуть бути заплановані навчальні заходи і, зокрема, забезпечення підтримки професійного розвитку кожного педагога відповідно до його власних потреб. «Загальні компетентності викладацької професії» слугуватимуть основоположним посиланням для конкретного виявлення знань, умінь, поглядів та цінностей, які повинен мати вчитель, керувати політикою, яка розроблятиметься у цій галузі. Крім визначення та вдосконалення змісту теоретичних та практичних курсів університетів, можливе визначення кваліфікації, яка необхідна викладачам для працевлаштування. Крім того, процес набору на професію може бути

¹⁰⁹ Aرسال, Z. Examination Of Teacher Competences In Turkey In Terms Of Lifelong Learning Competencies Of European Commission. pp. 428-429. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/examination-of-teacher-competences-in-turkey-in-terms-of-lifelong-learning-competences-of-european-commission>.

організований на основі компетентності. З іншого боку, нинішні викладачі можуть об'єктивно бачити власні сильні та слабкі сторони, які потрібно вдосконалити й таким чином бути більш умотивованими до професійного зростання та брати на себе відповідальність за безперервний професійний розвиток. Більше того, за допомогою об'єктивної системи оцінювання ефективності, заснованої на компетентностях, може бути об'єктивно проаналізований сучасний випадок кожного вчителя. У свою чергу, вчителям запропоновано більш кваліфіковані можливості для особистісного та професійного розвитку, цілком і ефективно розробити політику щодо педагогічної професії.

Таким чином, завдяки активному співробітництву всіх зацікавлених сторін у процесі підготовки вчителів можливе забезпечення висококваліфікованими викладачами, які беруть участь у безперервному професійному розвитку та віддані своїй професії. Це призведе до підвищення відчуття впевненості та трудової етики вчителів, а також соціального статусу вчительської професії. Документ «Загальні компетентності викладацької професії» був розроблений за участі багатьох зацікавлених сторін у підготовці вчителів та переглянуто відповідно до поточних потреб (див. табл. 2)¹¹⁰.

Таблиця 2

Загальні компетентності для педагогічної професії

А Професійні знання	В Професійні навички	С Ставлення та цінності
A1. Зміст знання	B1. Планування освіти та викладання	C1. Національні, моральні та універсальні цінності
Вона / він має передові та критичні точки зору на теоретичні, методологічні та фактичні знання у своїй предметній галузі	Вона / він ефективно планує освітні та навчальні процеси	Вона/він дотримується національних, моральних та загальнолюдських цінностей
A2. Знання педагогічного	B2. Створення навчальних	C2. Підхід до студентів

¹¹⁰ General Competencies For Teaching Profession. Ministry Of National Education Republic Of Turkey. Directorate General for Teacher Training and Development. Ankara. 2017. p. 19.

змісту	середовищ	
Вона / він добре володіє знанням навчальної програми та знанням педагогічного змісту щодо його / її предметної області	Вона / він готує відповідні навчальні матеріали та створює здорові та безпечні умови навчання, де можна досягти ефективного навчання для всіх учнів	У неї / його переважає ставлення, яке підтримує розвиток учнів
A3. Знання про законодавство	B3. Управління процесом викладання та навчання	C3. Комунікація та співпраця
Як особа та вчитель, вона реалізує себе відповідно до законодавства, пов'язаного з її обов'язками, правами та обов'язками	Вона / він ефективно керує навчально-виховним процесом	Вона / він встановлює ефективну комунікацію та співпрацю зі студентами, колегами, родинами та іншими зацікавленими сторонами в освіті
	B4. Аналіз та оцінювання	C4. Особистісний та професійний розвиток
	Вона / він використовує методи, прийоми та інструменти оцінювання, які відповідають цілям	Проводячи самооцінку, вона /він бере участь у діяльності з особистісного та професійного розвитку

У Туреччині, на відміну від інших західних країн, кваліфікація та обов'язки викладачів, у тому числі вчителів, суворо визначаються законодавством. Зокрема, стаття 22 у частині п'ятій Закону про вищу освіту перераховує такі вимоги до всіх викладачів, незважаючи на їхні заклади, сфери та програми:

1. Здійснювати та проводити освітні та практичні заняття на рівні добакалавратської освіти, здобувачів бакалаврату та післядипломного навчання (постбакалаврат) у закладах вищої освіти відповідно до мети та завдань цього закону, керувати підготовкою проектів та семінарів.

2. Проводити наукові дослідження для публікації у закладах вищої освіти.

3. Відповідно до програми, під контролем керівника відповідного підрозділу, виділити певні дні для консультування та керівництва студентами, допомагаючи їм у

міру необхідності й спрямовуючи їх відповідно до цілей та основних принципів вказаного закону.

4. Виконувати обов'язки, покладені уповноваженими органами.

5. Виконувати інші обов'язки, покладені законом. Цей же документ регулює загальнодержавні критерії просування та отримання постійної посади в університетах.

У статті № 23 перелічені наступні передумови для призначення доцентів (Assistant Professors): 1) здобуття ступеня доктора чи статусу спеціаліста з медицини або знання певних галузей образотворчого мистецтва, що визначається Радою вищої освіти за рекомендацією Міжуніверситетської ради; 2) здати іспит з іноземної мови (Закон про вищу освіту).

Стаття № 26 цього ж закону встановлює вимоги щодо просування до професорства:

1) пропрацювати у відповідній галузі навчання протягом п'яти років після отримання звання доцента;

2) виконати роботу практичного застосування і опублікувати оригінальне дослідження міжнародного стандарту;

3) бути призначеним на посаду професора (Закон про вищу освіту).

Найм на посади викладачів у державних університетах Туреччини централізований та здійснюється Радою з питань вищої освіти на основі загальнодержавних та загальноосвітніх положень. Зрозуміло, що як обов'язки, необхідні академічним працівникам в Туреччині, так і критерії перебування на посаді та підвищення кваліфікації в турецьких університетах, визначені законом, залишають багато можливостей для тлумачення, і, таким чином, потребують реформування. Вичерпний та чіткий перелік чітких стандартів, налаштованих на різні дисципліни, на думку С. Джелік (S. Celik), забезпечить правдиве бачення майбутнього освіти в країні¹¹¹.

¹¹¹ Celik, S. Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey. Australian Journal of Teacher Education. Vol. 36. 4. April 2011. pp. 73–87.

Найвидатнішою віхою в покращенні якості вчителів, яка була введена в дію Міністерством освіти за останні кілька років, є перспективна програма підготовки вчителів, яка вперше розпочалася в 2016 році. Вчителі-кандидати пройшли цю програму за півроку до того, як почали працювати. Майбутнім вчителям надається розширена програма навчання з консультаціями досвідчених та видатних вчителів. Під керівництвом вчителів-наставників програма включає класне спостереження та практикум, проведення оцінювальних заходів та розробку навчальних матеріалів, а також внутрішньо-шкільну та позашкільну діяльність. Окрім заходів, які проводяться з вчителями-наставниками, майбутнім викладачам пропонується читати різні книги, які займають значне місце у вітчизняній та міжнародній літературі про освіту, а також переглядати різні фільми та документальні фільми, які мають мистецьку цінність та відображають досвід різних країн у галузі освіти. Крім того, організуються семінари та конференції, де майбутні вчителі можуть обговорювати різні теоретичні та практичні проблеми щодо освіти. Основна мета програми підготовки майбутніх вчителів – забезпечити кандидатів-вчителів знаннями, вміннями, ставленнями та цінностями, які повинні бути присутніми у вчителя для виконання фундаментальних цілей національної освіти¹¹².

Дж. Кючюк зазначає, що реалізація компетентнісного підходу в системах професійної підготовки вчителів як в Туреччині, так і в Україні передбачає формування здатності майбутнього фахівця, яка забезпечує результативність професійних дій на основі фундаментальних і спеціальних знань, навчальних умінь і навичок, способів мислення і відповідальності за рішення, дії особистості. При структуруванні змісту освіти на основі компетентнісного підходу важливо дотримуватися пропорцій фундаментального і прикладного знання з адаптацією навчання до конкретних соціально-психологічних особливостей студентів, що спостерігається в навчальних планах системи вищої педагогічної освіти обох країн. Компетентнісний підхід

¹¹² Teacher Strategy Paper 2017-2023: Ministry Of National Education Republic Of Turkey. Directorate General For Teacher Training And Development. 2017. 36 p. URL: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/25170118_Teacher_Strategy_Paper_2017-2023.pdf. Pp. 8-9.

дозволяє впроваджувати таку модель вищої освіти, яка б знайомила майбутнього фахівця із засадами системного розуміння соціально-професійної реальності та прикладним аспектом наукового знання, на що звертається особлива увага в системі підготовки вчителів Туреччини¹¹³.

Упровадження цієї моделі в обох країнах сприятиме підвищенню професійної значущості знань і використанню їх як інструмента практичної дії, створенню культури знань, забезпеченню освіченості серед студентів, розвитку в них бачення соціальних стратегій, перспектив особистісного зростання і професійного становлення. Формування в майбутніх спеціалістів-педагогів основних конструктивних: компетентності, компетенцій і професійних якостей їх особистості забезпечується шляхом індивідуалізації навчального процесу у вищій школі України та Туреччини, де компетентність визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення реалізуються через здобуття необхідних компетенцій (сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності), що є метою професійної підготовки фахівців.

Тому важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів України та Туреччини є формування професійної компетентності вчителя як сукупності його особистісних якостей, загальної культури й кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат. Основними структурними елементами професійної компетентності є теоретичні педагогічні знання (передбачають зміст психолого-педагогічних знань, визначених навчальними програмами), практичні вміння, особистісні якості педагога.

Для України та Туреччини ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу в системі ступеневої освіти в умовах

¹¹³ Кючюк Джаміля Рустам Кизи. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття): дис...канд. пед. наук: спец.: 13.00.01; МОН України; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2017. С. 173-174.

свроінтеграції залежатиме від повноти реалізації всіх його складових. До конкретних шляхів досягнення окресленої мети можна віднести:

- корегування й узгодження змісту освіти, навчальних планів та програм навчальної підготовки спеціалістів, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів обох країн;

- розробка міжнародних дослідницьких програм;

- проведення науково-теоретичних конференцій та семінарів, практично-методичних нарад з актуальних проблем формування професійної компетентності майбутніх вчителів України та Туреччини;

- створення на базі кращих освітянських закладів наших країн експериментальних центрів, опорних шкіл, лабораторій для опрацювання виховних інновацій, розповсюдження передового досвіду педагогічних працівників;

- розробка й упровадження нових курсів, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів, із залученням вітчизняних та іноземних викладачів, а також нових методик навчання та виховання з метою формування конкурентоздатного працівника освітньої галузі;

- використання засобів масової інформації з метою висвітлення кращого педагогічного досвіду;

- вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих прикладів формування професійної компетентності;

- налагодження контактів з міжнародними організаціями, проведення спільних міжнародних заходів та проектів; ефективне застосування інноваційних освітніх технологій тощо¹¹⁴.

Як зазначає Л. Пуховська, періодична зміна моделей управління освітою зумовлює зміну критеріїв якості або стандартів роботи вчителя. Урахування цього

¹¹⁴ Кючюк Джаміля Рустам Кизи. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття): дис.... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01; МОН України; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2017. С. 175-176.

висновку надзвичайно важливе при розробці стратегії і тактики освітньої політики, зокрема, проектуванні процесів розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів¹¹⁵.

Таким чином, зміст, структура та функції вищої педагогічної освіти в Туреччині регламентується, насамперед, ключовими (загальнонауковими), базовими (соціально-особистісними) та спеціальними (професійно-орієнтованими) компетенціями, що формуються в студентів протягом усього періоду їхньої професійної підготовки. У своїй сукупності перераховані компетентності утворюють цілісну професійну компетентність, яка повинна бути сформована в процесі теоретичного та практичного навчання студентів на педагогічних факультетах турецьких факультетів.

Окреслені ключові, базові та спеціальні компетенції як відповідні складові професійної компетентності майбутнього вчителя регламентують вибір основного змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина, що визначається державними освітніми стандартами. Державний стандарт, покликаний забезпечити єдність освітнього простору країни, включає в себе класифікатор напрямів і спеціальностей вищої педагогічної освіти, а також державні вимоги до обов'язкового змісту та рівня підготовки випускників турецьких університетів за кожним конкретним педагогічним напрямом або спеціальністю. Відповідно до особливостей підготовки викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів умовно визначається шість блоків змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина¹¹⁶.

Здійснений контент-аналіз літературних джерел щодо проблеми дослідження засвідчив, що завдяки активному співробітництву всіх зацікавлених сторін у процесі підготовки вчителів зреалізується забезпечення висококваліфікованими педагогами, які залучені у безперервний професійний розвиток та віддані своїй професії, мають

¹¹⁵ Пуховська, Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ: Вища школа. 1997. С. 156.

¹¹⁶ Маракли, Е. Ш. Підготовка майбутніх учителів-філологів у Республіці Туреччина: історико-педагогічний аспект. Наукові записки кафедри педагогіки. 2017. Вип. 41. С. 126-136. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/9980>

підвищене почуття впевненості й трудової етики. Доведено, що результати навчання безпосередньо пов'язані зі стандартами, національними механізмами забезпечення якості й поліпшенням процесів викладання, навчання та оцінювання. З'ясовано, що вичерпний та чіткий перелік чітких стандартів, налаштованих на різні дисципліни, забезпечить правдиве бачення майбутнього педагогічної освіти в країні.

До напрямів подальших досліджень, з урахуванням прогресивних ідей турецького педагогічного досвіду, пропонуємо наступне;

- покращення науково-методичного забезпечення форм та методів професійної підготовки педагогів;

- розробка стандартів професійного розвитку вітчизняних учителів;

- моніторинг та оцінювання заходів та ініціатив з безперервного професійного розвитку педагогів;

- розробка уніфікованих вимог та стандартів педагогічної професії;

- виконання теоретичних та прикладних досліджень з проблем забезпечення якості педагогічної освіти.

2.2. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Віталія Примакова

Реалізація гуманістичних ідей щодо забезпечення рівних можливостей для здобуття якісної освіти, зокрема стосовно осіб з особливими освітніми потребами, є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної вітчизняної освіти. Закон України «Про освіту»¹¹⁷, ухвалений 2017 року, став стартом для потужних та інтенсивних перетворень у цій сфері. Документ містить положення, що декларують необхідність створення належних умов для організації інклюзивної форми навчання в закладах освіти.

Масштабна робота з окреслених питань, ініційована державою, галузевим міністерством, зосереджена, передусім, на важливості максимального включення кожної особистості, починаючи з раннього віку, в соціум. Ухвалення низки відповідних законодавчих актів детермінувало заохочення науково-педагогічної думки до ретельного вивчення світового та реактуалізації вітчизняного досвіду із зазначеного напрямку, розроблення теоретико-методологічного підґрунтя процесів, залучення методичної служби до впровадження новорозроблених механізмів в освітню практику.

Однак велика кількість проблем, що існують нині в українському суспільстві, створює численні перепони, гальмуючи успішну реалізацію вищезазначених завдань, ускладнюючи прогнозування окреслених напрямів розвитку. Серед них нагальною проблемою визнано недостатню готовність українського вчительства до роботи в інклюзивних класах, їх обмежену обізнаність з особливостями відповідної діяльності. Вищезазначене посилює увагу до проблеми якісної підготовки фахівців відповідної специфіки, забезпечити яку потрібно в межах неперервної педагогічної освіти.

Сучасна філософія освіти все менше спирається на зміст і цінності педагогіки

¹¹⁷ Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 №2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

офіційних стандартів, що панували в Україні минулого століття, спрямовуючи увагу на зарубіжні зразки, міжнародну співпрацю з організаціями Європейського співробітництва та розвитку, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Радою Європи тощо. Вказане суттєво оновлює орієнтири системної роботи галузі із забезпечення неперервного розвитку професійної компетентності вчителів, які працюють в умовах перманентних змін в освіті України. Загострення проблем, викликаних численними реформами та постійними ускладненнями соціально-економічного та суспільно-політичного життя українського суспільства, істотно розширюють коло завдань і додаткових вимог до професійної компетентності освітян.

Компетентнісно орієнтована освіта, що під впливом різних чинників зміщує акценти у меті, завданнях і змісті освітньої практики, трансформує методологію традиційної та постулати канонічної педагогіки. Саме така освіта має стати міцним підґрунтям для формування високої культури суспільства та смисложиттєвої орієнтації кожної свідомої особистості. Каталізатором, що прискорює вплив чинників на розвиток зазначеної системи, є неперервна освіта, зокрема, її постдипломний складник, місія якого полягає в професіоналізації фіхівців упродовж їх педагогічної кар'єри.

Розвиток професійної компетентності вчителя як педагогічну проблему розглядає нині широке коло вчених. У педагогічній теорії обґрунтовано різні наукові підходи до визначення змісту, контенту понять «компетентність», «професійна компетентність» та її складників. Більшість сучасних науковців, розглядаючи проблеми компетентнісного підходу в освіті, репрезентували авторські трактування поняття, в основу переважної більшості яких покладено суголосне розуміння і тлумачення.

До розкриття змісту категорії «професійна компетентність» стосовно педагогічних працівників дослідниками було застосовано різні наукові підходи, а саме: системно-функціональний (Г. Єльнікова, В. Мельник, Н. Тализіна, Т. Шамова); гностичний (І. Жерносе́к, П. Зімній, Л. Карамушка, Є. Тонконога); акмеологічний (С. Архипова, Т. Браже, Н. Кошель, О. Олексюк, Н. Трофімова). Розуміння когортою

науковців сутності цього феномена, що полягає в єдності теоретичної й практичної готовності фахівця до здійснення педагогічної діяльності (О. Дубасенюк, В. Кузьменко, В. Сластьонін та ін.), є суголосним з нашим баченням його контенту¹¹⁸. Водночас, вважаємо, що аналізовані тлумачення не мають суттєвих розбіжностей та носять переважно взаємодоповнювальний характер.

Основними концептами «професійної компетентності» вченими визнано знання, уміння, навички, досвід, готовність, володіння компетенціями. Їх синтез суттєво наближує структурно-змістовий зв'язок дефініції до таких суміжних понять, як професійна готовність, професіоналізм, складниками яких є: педагогічна майстерність, педагогічна творчість, педагогічна техніка, що характеризують особистість учителя і своєрідність його діяльності¹¹⁹. Тож керуємося визначенням професійної компетентності педагога, обґрунтованого академіком І. Зязюном, у якому це поняття потрактовувалося як спрямування і професійні знання, що забезпечують високий рівень професіоналізму в діяльності та цілісність системи, здатної до самоорганізації¹²⁰. Відтак створення сприятливих умов для зростання рівня професійної компетентності вчителя впродовж професійного життя є стратегічним питанням розвитку системи національної освіти.

Практично ототожнюючи професіоналізацію вчителів з розвитком їхньої професійної компетентності, пролонгованим підвищенням кваліфікації, розглядаємо її як цілеспрямований процес оновлення педагогічної картини світу фахівців, що потребує системної підготовки до виконання нових функцій. До таких відносять нині й організацію інклюзивної форми навчання в закладах освіти.

Аналізу сучасних підходів до реалізації ідеї інклюзії у світовому освітньому просторі присвятили свої публікації зарубіжні науковці (М. Бадоф, А. Гартнер,

¹¹⁸ Примакова, В.В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2016. 487 с.

¹¹⁹ Онаць, О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя: методичний аспект. Директор школи, ліцею, гімназії. 2005. № 4. С. 82–88.

¹²⁰ Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища шк., 1997. 349 с.

А.Дайсон, Л.Данн, Т.Лорман, Дж. Лупарт, Д.Мозес та ін.) та українські вчені (Л.Коваль, А.Колупаєва, Т.Сак, Н.Софій, С.Литовченко, О.Таранченко, А.Шевцов та ін.). Висвітлюючи специфіку роботи вчителя в інклюзивному шкільному середовищі, дослідники окресленого напрямку підтвердили високу результативність роботи щодо соціалізації і покращення якості життя дітей з інвалідністю, залучених до відвідування та навчання в масових закладах освіти.

Водночас викликає занепокоєння наявність таких проблемних питань: ставлення суспільства та всіх учасників освітнього процесу до реалізації ідеї інклюзії в національній освіті України; переваги і недоліки, ризики та можливості інклюзії в освіті; побоювання батьків учнів інклюзивних класів щодо реакції на впровадження інклюзивної моделі в роботу вітчизняних шкіл; ступінь готовності сучасного суспільства та галузі до належної організації інклюзивної форми навчання дітей в школі.

На відміну відстану проблеми в Україні, ідеї інклюзії в світовому освітньому просторі реалізуються вже не одне десятиріччя, інтенсивно розвиваючись з другої половини ХХ століття. У країнах Європи інклюзивна освіта організована по-різному, вона поступово розвивається й активно трансформується відповідно до змін у різних сферах життя суспільства. З огляду на значні напрацювання впродовж тривалого часу, корисним є вивчення зарубіжного досвіду розбудови цього напрямку та екстраполяція конструктивних кроків і стратегічних рішень іноземних колег у систему вітчизняної освіти.

Багато вчених, педагогів, освітян, звернулись нині до вивчення світового досвіду розбудови зазначеного напрямку та присвятили цим питанням теоретичні та практично орієнтовані праці, методичні розроблення. І. Малишевська, Л. Перхун, докладно вивчивши зарубіжний досвід розвитку інклюзивної освіти, наголосили, що у багатьох розвинених країнах світу діє змішана модель включення дітей з атиповим розвитком у

соціум, зокрема у шкільне освітнє середовище^{121, 122}. Особливість змішаної форми полягає в доцільному та обґрунтованому поєднанні сегрегації, інтеграції та інклюзії як можливих форм включення особистості в освітній процес. Частина дітей з важкими психічними розладами мають залишатися, на жаль, в ізоляції (сегрегації), тобто відстороненими від соціального, а відтак і освітнього простору, оскільки важкі порушення психічної сфери можуть бути небезпечними і для них самих, і для оточення (призвести перебування в соціумі таких дітей без спеціального нагляду та вчасної належної допомоги до вкрай негативних наслідків). Інші діти з атипичним розвитком мають змогу знаходитися серед однолітків у шкільному середовищі двох типів: інклюзивному та інтегрованому.

Розбіжності в цих типах організації освіти, умовах, створених для навчання і виховання дітей з різними нозологіями, суттєві. В інклюзивних класах зарубіжних шкіл зазвичай навчаються учні з легкою формою логопедичних порушень та фізичними ускладненнями, коли інтелект загалом збережено. Діти, які мають психічні розлади або, з огляду на надтяжкий фізичний стан, потребують особливого догляду, перебувають у спеціальних класах масових шкіл, де мають можливість спілкуватися зі школярами інших класів на перервах та під час позакласних заходів.

У сучасних умовах розвитку вітчизняної освіти, особливо в умовах дефіциту кваліфікованих педагогів, перспективнішою для реалізації гуманістичних ідей, що забезпечують включення осіб з особливими освітніми потребами до соціально-освітнього середовища, вважаємо інтеграцію. Оскільки ж в Україні діє інклюзивна освіта, важливим вважаємо вивчення і застосування специфічних форм, методів, технік, ефективних у роботі з учнями спеціальних класів масових зарубіжних шкіл для застосування в індивідуальній роботі з «особливими» дітьми.

¹²¹ Малишевська, І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2018. 386 с.

¹²² Перхун, Л. Формування концепції спеціальної педагогіки у європейському освітньому просторі. Наукові записки. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. № 81. С. 178 – 186.

Чеські вчені у посібнику «Інклюзія – виклики та перспективи. Натхнення з Чехії»¹²³, висвітлюють переважно ті приклади досвіду, де інклюзія успішно поширюється на дітей зі збереженим інтелектом. Змістовні матеріали, що містять узагальнений досвід розбудови цього напрямку, є корисними для вивчення і врахування вітчизняними теоретиками і практиками, оскільки мають потенціал успішного вирішення наявних в Україні проблем, зокрема стосовно підготовки компетентних кадрів, для розроблення дієвих механізмів впровадження інклюзивної освіти.

Ретельно працюють нині в окресленому напрямі науковці Китайської Народної Республіки. Результатом масштабних досліджень стало створення регіональної системи неперервної спеціальної освіти в районах Чаннін, Шанхай. У публікації «китайських учених», де висвітлюються особливості її функціонування, йдеться про необхідність включення більшості дітей, незалежно від рівня розвитку, до масового навчання та схарактеризовано можливості неперервної освіти в належній підготовці фахівців¹²⁴. Висвітлені підходи, як і в Україні, є відносно новими і продовжують докладно досліджуватися.

Тривалий часу нашої країні вихованці з різними нозологіями були позбавлені можливості перебування в інклюзивному освітньому просторі. Відпочатку ж його розбудови (90-і роки ХХ століття) мали надто обмежені можливості щодо навчання в інклюзивних класах¹²⁵. Переважна більшість з них залишалася сегрегованою; діти були відстороненими від загальної масової освіти та певною мірою – від суспільства.

Конструктивний світовий досвід, результати сучасних вітчизняних досліджень позитивно вплинули на державну політику, вагомим вектором розбудови якої стала реалізація ідеї інклюзивної освіти. Згідно з твердженнями Н. Софій, І. Єрмакова, діти з особливими потребами не тільки можуть навчатися в загальноосвітніх школах разом зі

¹²³ Гулова, Л. та колектив. Інклюзія – виклики та перспективи. Натхнення з Чехії. «Відкрита школа»: Асоціація з міжнародних питань (АМО). Видавництво KUFR, м. Прага. 2018. 118 с.

¹²⁴ Xia Feng, Xu Yuzhen. Research on the Construction of Regional Lifelong Special Education Service System of Changning District, Shanghai. Published Online: Oct. 22, 2018. Pages: 28-35.

¹²⁵ Гладуш, В. А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ– початок ХХІ століття): автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» Київ, 2013. 41 с.

своїми однолітками з типовим розвитком, (а відтак природно інтегруватися в освітнє середовище), а й отримувати кращі навчальні результати та задоволення від пізнання навколишнього світу, що сприяє їх адаптації, соціалізації в ньому. Це дозволяє дитині з особливими потребами відчувати себе активним учасником навчання і власного життя, сприяє підвищенню самооцінки та самоствердженню¹²⁶. Пріоритетним завданням педагога інклюзивного класу стає передусім сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини, яка має відчувати себе неповторною особистістю, повноцінним учасником суспільного життя. Якісно виконувати це завдання має змогу компетентний вчитель, який усвідомлює необхідність такої діяльності.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх учителів до організації інклюзивної форми навчання в закладах вищої освіти обґрунтували С.Алексєєнко, В.Бондар, С.Миронова, С.Яковлева та ін. Концептуальні засади фахової підготовки дипломованого учителя до педагогічної діяльності в інклюзивному закладі загальної середньої освіти розкрито в дослідженнях В.Білоус, В.Гладуш, М.Захарчук та ін. Українськими вченими розроблено численні наукові праці і методичні посібники, програми навчальних курсів та рекомендації до них. Однак, не зважаючи на потужний масив теоретичних напрацювань з різних аспектів проблеми, її надзвичайну актуальність, у вітчизняній теорії та практиці бракує розроблень з питань інтенсифікації забезпечення сучасної школи працівниками, компетентними у царині організації інклюзивної форми навчання учнів з особливими освітніми потребами. Більшість дослідників цієї проблеми наголошують на необхідності поживлення такої роботи та забезпечення комплексної підготовки вчителів у післядипломній освіті. Зазначене акцентує увагу педагогічної теорії та практики на можливостях реалізації компетентнісного підходу до відповідної постдипломної підготовки вчителів інклюзивних класів.

¹²⁶ Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук-метод. зб.; за ред. Н. Софій, І. Єрмаков. К: Контекст, 2000. 336 с.

Сьогодні перед системою післядипломної фахової освіти постали важливі завдання: розширити обсяг уявлень педагогічних працівників про особливості організації інклюзивної форми навчання в закладах освіти; забезпечити практичну готовність до виконання специфічної діяльності учителя або асистента учителя інклюзивного класу. Адже, як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципах забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, інклюзивна освіта в Україні передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Науковці зазначають, що в основу інклюзивної освіти покладена ідея виключення будь-якого виду дискримінації дітей, що забезпечує однакове ставлення до всіх людей, водночас створюючи спеціальні умови для дітей з особливими потребами¹²⁷. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами за зверненням батьків у закладах загальної середньої освіти України тепер відкриваються класи з інклюзивною формою навчання.

Водночас значно ускладнює роботу в окресленому напрямі таке явище як «стихійна інклюзія», коли наповнюваність у класі близько 30-34 учнів, що не відповідає моделі інклюзивної освіти, а кількість дітей зі складними нозологіями також суттєво перевищує норму¹²⁸. Намагання вчителів і адміністрації шкіл перевести на індивідуальне навчання частину таких дітей сприймається державою негативно, оскільки «спотворює саму ідею інклюзивної освіти». Мотивація вчителів до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їм роботі заробітну плату та перевантаження. Мало розробленими залишаються критерії для визначення рівня психофізіологічних порушень, які дозволяють інклюзивне навчання у масовій школі.

Зазначене не сприяє вмотивованості вчителів до організації інклюзивної форми шкільного навчання, як і слабка навчально-методична забезпеченість школи. Не кожен

¹²⁷ Шульга, О., Царькова, О., Сахарова, К. Система інклюзивної освіти як об'єкт державного управління в Україні. Державне управління та місцеве самоврядування. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2019. Вип. 2 (41). С. 99 - 108.

¹²⁸ Данілавічюте, Е. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. Дефектологія. 2013. [1]. С.2 – 8.

освітній заклад має можливості створення умов архітектурної доступності, спеціально обладнаних приміщень. Та передусім, бракує кваліфікованих асистентів педагогів, спеціальних педагогів, психологів, медичних працівників, здатних до розроблення адекватних програм для дітей з різними нозологіями та забезпечення відповідних вимог до їх умінь і навичок.

Дослідники стверджують, що система підготовки вчителів у цьому напрямі потребує постійного доопрацювання та доповнення, оскільки традиційний підхід до неї є недостатньо гнучким та не завжди відповідає сучасним вимогам. Однак визнають, що післядипломна освіта має значний потенціал щодо їх здолання та забезпечення належного рівня готовності вчителя до створення інклюзивного середовища, організації ефективного навчання дітей з особливими потребами.

Основними способами реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи науковці вважають: мотивування; специфічну підготовку кадрів через створення можливостей для неперервного і змістовного професійного розвитку педагогів; відповідальність за результат¹²⁹.

Стосовно ж вітчизняних педагогів-практиків, сьогодні більшість з них, визнаючи загалом інклюзію явищем позитивним, не прагнуть брати участь у новій діяльності, адже визнають власну недостатню готовність до організації інклюзивної форми навчання. Розуміючи нагальність проблеми, потужна просвітницька робота певний час проводиться в закладах підвищення кваліфікації впродовж післядипломної підготовки фахівців. Водночас система постдипломного навчання не спроможна у короткий термін надати ґрунтовні знання вчителям та сформувати в них необхідні уміння і навички. Проблематичним є забезпечення повного охоплення фахівців належною підготовкою, їх вчасної якісної готовності до роботи в інклюзивному класі, що шкодить формуванню позитивної мотивації вчителя до виконання цього освітнього завдання.

¹²⁹ Yankovych I O., Prymakova, V. Preparation of teachers in Ukraine's postgraduate education institutions on organization of inclusive school education. *Людознавчі студії. Серія «Педагогіка», 9/41, 2019. Р. 77–87.*

Вищезазначене підтверджують і результати анкетування педагогів з окреслених питань, що торік проводилось у КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Їх аналіз підтвердив потребу освітян у розширенні змісту нинішньої фахової підготовки до роботи в інклюзивному класі. Вчителі визнали, що їм бракує ґрунтовних знань з дефектології, спеціальної освіти, глибоке вивчення яких не було передбачено, а відтак не вимагалось під час їх навчання в університетах. Водночас, педагогічні працівники усвідомлюють небезпеку вчасно не наданої дитині спеціальної допомоги, що унеможливить сформованість певних навичок, процесів у сензитивні періоди їх розвитку. Поділяючи думку респондентів, акцентуючи на специфічності такої діяльності, наголошуємо на необхідності глибокої, багаторівневої підготовки як майбутніх, так і дипломованих учителів.

Компетентнісний підхід до забезпечення професійної готовності вчителів інклюзивних класів масових шкіл пропонують нині реалізовувати засобами організації спеціальної «каскадної» підготовки в межах наявної системи неперервної освіти¹³⁰. Ефективними формами роботи вчені визнають системні тренінги, брейн-ринги, створення творчих колективів, укладання дорожньої карти вчителя в умовах організації інклюзивної форми навчання¹³¹. Учителям надається можливість отримувати доступ до фахової підготовки засобами дистанційної освіти. Сьогодні ж, коли весь світ опинився і вчиться жити в умовах пандемії коронавірусу, ця форма навчання стала не певний час універсальною, практично єдиною можливістю забезпечувати організацію освітнього процесу. Проте специфіка роботи в класах з дітьми, що мають різні аномалії, може стати непередбачуваною, тому вчителі повинні мати глибоку підготовку з питань спеціальної освіти. А у такий спосіб досягти високого рівня готовності буде проблематично. Тож ще раз підкреслюємо, що

¹³⁰ Yankovych, O., Prymakova, V. Preparation of teachers in Ukraine's postgraduate education institutions on organization of inclusive school education. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 9/41, 2019. Р. 77–87.

¹³¹ Казачінер, О. С. Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти. автореф. дис. докт. пед. наук. 13.00.04. Хмельницький, 2018. 40 с., с. 26-27.

відповідна підготовка має бути послідовною, системною, довгостроковою та багатокомпонентною.

Торік багато українських учителів, брали участь у системі спеціальних тренінгів, ініційованих Міністерством освіти і науки України у межах підготовки вчителів тренерами Нової української школи. Результати їх анкетування дали підстави ~~стверджувати, що більшість учителів суттєво просунулися у напрямі обізнаності з~~ ключових питань проблеми, однак не достатньою мірою готові до практичної діяльності з організації інклюзивної форми навчання школярів. Водночас вони все ще визнають нестачу ґрунтовних знань і фахових умінь щодо створення належного інклюзивного освітнього простору в школі, відчувають потребу в розширенні меж компетентності в цьому полі.

Діяльність учителя інклюзивного класу передбачає: уміння створити гуманно-розвивальне середовище; впровадити інтегроване й диференційоване навчання на основі вимог індивідуальної програми розвитку (ІПР), у співпраці з асистентом учителя здійснювати різні види навчально-пізнавальної діяльності на уроках; враховувати вікові психофізіологічні та індивідуальні особливості розвитку кожного учня; вдало і доцільно добирати форми та методи, прийоми та засоби формування цілісних уявлень учнів про світ; зосереджувати увагу на розвитку пізнавальних психічних процесів, що зроблять цей процес активним, свідомим, ефективним. Результатом такої діяльності буде оволодіння школярами цілісними науковими знаннями, формування у них умінь і навичок їх використання у навчально-пізнавальній та практичній діяльності з метою соціалізації.

Відповідно вищезазначено детермінувало необхідність визначення педагогічних умов, реалізація яких у післядипломній освіті здатна забезпечити належну готовність педагогів до виконання цього виду професійної діяльності. До кола педагогічних умов було віднесено: мотивування вчителів щодо виконання зазначеного напрямку педагогічної діяльності; опанування ними колом теоретичних знань з теми; вироблення необхідних для цього фахових умінь і навичок; отримання в результаті такої

діяльності вчителями нових професійно-особистісних компетентностей; удосконалення вмінь аналізувати власну діяльність у цьому напрямі та коригувати її з урахуванням отриманих результатів.

З метою реалізації окреслених педагогічних умов у післядипломній освіті фахівців було організовано системну навчально-методичну роботу в курсовий і міжкурсний періоди, що передбачала обов'язкове забезпечення відповідної бази практики, розширення можливостей користування матеріалами для самоосвіти, створення спеціальних умов для дистанційного навчання тощо.

З огляду на сучасний стан проблеми та систему педагогічних підходів, реалізація яких здатна забезпечити якісну, системну, багатокomпонентну підготовку педагогів у післядипломній освіті до організації інклюзивної форми навчання (андрагогічний, акмеологічний, компетентнісний, суб'єктний)¹³², нами було розглянуто контент її ключових понять. Зокрема «підготовку вчителів до організації інклюзивної форми навчання» розуміємо як відкритий динамічний процес, результатом якого виступає професійна й особистісна готовність педагога до виконання означеної діяльності. Відповідну готовність потрактуємо як інтегроване, цілісне утворення, що складається із системи взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів, які задовольняють вимогам щодо діяльності педагога з організації інклюзивної форми навчання. До таких компонентів відносимо: мотиваційний, компетентнісний, корегувальний.

Зміст мотиваційного компоненту передбачає усвідомлення вчителем необхідності організації інклюзивної форми навчання та бажання працювати в цьому напрямі. Компетентнісний компонент має ширшу структуру і включає кілька показників: когнітивний (наявність знань про ключові поняття); праксеологічний (сформованість фахових умінь, необхідних для організації інклюзивної форми навчання); суб'єктний (наявність професійних та особистісних якостей, ціннісних орієнтацій); рефлексивний

¹³² Примакова, В.В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2016. 487 с.

(сформованість навичок самоаналізу і самооцінки роботи педагога). Корегувальний компонент передбачає сформованість уміння в учителя за результатами рефлексії виявляти проблемне поле діяльності з метою подальшого її коригування. Таку структуру готовності розроблено відповідно до запиту вчителів та в результаті аналізу наявних у цьому напрямі проблем.

Укладаючи зміст системи підготовки, ураховували те, що сучасний учитель повинен використовувати як ресурс належної організації інклюзивного шкільного навчання різні форми підтримки дітей у класі, коли: діти допомагають іншим дітям, педагоги співпрацюють з іншими вчителями, батьки стають партнерами у процесі навчання їхніх дітей, а громади надають підтримку місцевим школам. Види офіційної підтримки з боку вчителів, які володіють спеціальними знаннями, з боку інформаційних центрів та фахівців з інших секторів набувають нині центрального значення¹³³. Такий підхід застосовували для сприяння оптимізації процесу та поліпшення результатів інклюзивного навчання.

Зважаючи на висновки вчених про форми співпраці, що забезпечують успішність упровадження інклюзивної моделі навчання, розроблено систему вправ, що формували у педагогів уміння диференційованого та спільного викладання (викладання спільно з вчителем-дефектологом та/або асистентом вчителя); створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами; оцінювання їх навчальних досягнень в умовах інклюзивного класу; робота в команді; навички позитивної комунікації¹³⁴. Такі види діяльності є специфічними для організації інклюзивної форми навчання, тому вважалися корисними та викликали великий інтерес з боку вчительства.

Окрім планових заходів курсового навчання було суттєво розширено зміст відповідної підготовки: лекціями з окреслених питань, навчальними семінарами,

¹³³ Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А.А. К.: ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ» - 2010. 255 с.

¹³⁴ Софій, Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2017. 20 с.

семінарами-тренінгами, іншими формами. У кожному підрозділі закладу післядипломної освіти: кафедрах, відділах, навчально-методичних лабораторіях працювали творчі групи, увага яких зосереджувалася на цій проблемі. Одним із результатів стало розроблення і публікація методичних рекомендацій, інших видів друкованої продукції, корисної освітянам.

Зазначене стало істотним ресурсом у запобіганні методологічної та психологічної неготовності педагогічних працівників закладів освіти(класних керівників, учителів, асистентів учителів, вихователів) до роботи з «особливими» дітьми, забезпеченість якими фахівці визнають недостатньою.

Одним із найскладніших питань в організації інклюзивної форми шкільного навчання вчителі-практики визнають розроблення індивідуальних програм розвитку (ПР) для учнів інклюзивного класу. Такі програми ґрунтуються не тільки на розумінні важливості пізнавальної творчої активності та урахуванні власного досвіду вихованця. Програма має бути достатньо конкретною, гнучкою та водночас не повинна містити жорстких розпоряджень і вимог. Вона створюється для того, щоб забезпечити адаптацію та модифікацію для задоволення індивідуальних потреб учнів¹³⁵. Це надає можливість кожному вчителю, передусімсамостійно добирати і застосовувати ефективні засоби роботи та потребує розширення кола актуальних методів навчання.

Часто, всупереч правилам, ПР розробляються вчителями самостійно,(а не спеціально створеними комісіями, командами),здебільшого адаптуються за принципом скорочення навчального матеріалу, а не за принципами врахування індивідуальних потреб та можливостей дитини. Переважна більшість учителів визнає, що не готова до розроблення належних індивідуальних програм, часто робить це інтуїтивно, без застосування наукових підходів та методичних рекомендацій. Проте дитина з особливими потребами може потребувати формування зовсім інших навичок, ніж навчання за індивідуальною програмою закладу загальної середньої освіти. І

¹³⁵ Колупасєва, А.А., Савчук, Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

дотепер не має чітко окреслених стандартів оцінювання навчання для дітей з інвалідністю, а питання про формат документу, який видається після закінчення школи, залишається дискусійним.

Вчителі мають керувати складним різноманітним видом роботи в класі, вміти планувати участь усіх школярів у освітньому процесі та усвідомлювати, яким чином вони можуть сприяти продуктивному навчанню учнів. Вони також мають урахувати культурні особливості учнів і закладати це в ІПР. Важливим, однак не повною мірою розробленим, залишається питання оцінки успішності учнів у відповідності до навчальної програми в інклюзивній школі, що має здійснюватися з урахуванням учителями особливих освітніх потреб учнів. В його основу має бути покладено індивідуальні характеристики та наявність знань в учнів, ураховано здатність кожного здобувача освіти до опанування програмним матеріалом. Зокрема, формувальне оцінювання має сприяти створенню ситуації успіху, розкриттю потенціалу учнів, запобіганню дискримінації між ними¹³⁶. Умовою має стати командний підхід до грамотно побудованої індивідуалізації навчання і розвитку вихованців.

Система якісної підготовки вчителів інклюзивної школи передбачала зміни дидактичних основ навчання школярів та відповідних навчальних програм фахової підготовки. Оскільки в основі практики інклюзивного навчання лежить ідея схвалення індивідуальності кожного окремого учня, то вчителями обговорювалися механізми задоволення особливих потреб кожної дитини під час організації освітнього процесу. Тому система фахової підготовки у вказаному напрямі містила такі обов'язкові складники: філософія інклюзивної освіти та розгляд методології; теоретична інформація з проблеми інклюзії в освіті з уточненням світоглядних позицій напрому; командний підхід до забезпечення індивідуалізації навчання учнів; опанування алгоритмами взаємодії учителя з асистентом під час підготовки і проведення уроку; врахування специфіки (вікових, індивідуальних особливостей психофізичного

¹³⁶ Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ: 2018. – 252 с.

розвитку, особливих потреб, етіології, можливих наслідків та очікуваних результатів упровадження інклюзивної моделі; принципи розроблення і застосування програм, відповідних технік, методик, технологій; рефлексія і корекція подальшої діяльності з урахуванням її результатів, за умови обов'язкового забезпечення мотивації до організації інклюзивного навчання¹³⁷.

Під час навчання на курсах підвищення кваліфікації педагоги мали змогу підвищити свій професійний та загальнокультурний рівень, поширити коло теоретичних знань і фахових умінь, ознайомитись з педагогічними інноваціями. Учителям пропонувалося оволодівати специфічними вміннями та навичками організації інтегрованої, дослідницької, проектної, творчої діяльності, що робить освітній процес продуктивнішим. Спілкування з викладачами і колегами впродовж семінарів, конференцій з обміну досвідом, педагогічної практики та інших заходів, передбачених навчальним планом курсів, зробили підготовку ефективнішою. Розроблений план спрямовував увагу вчителів на особистісне та професійне вдосконалення, задоволення власних освітніх потреб, пошук розв'язання складних актуальних педагогічних проблем.

Система роботи з підготовки вчителів до організації інклюзивної форми навчання учнів не вичерпувалася впровадженням вищезазначених заходів у курсовий період. З метою ефективної реалізації визначених нами педагогічних умов роботи в зазначеному напрямі, після прослуханого й опрацьованого курсовий період, роботу було продовжено у міжкурсний через участь у різноманітних шкільних, районних, обласних заходах методичної служби та в процесі самоосвітньої діяльності.

Самоосвіта завжди вважалася наскрізним компонентом постдипломної підготовки педагогів, оскільки кожен зацікавлений фахівець прагне поглиблювати свої знання з означеної проблеми й удосконалювати професійну майстерність протягом усього професійного життя. Відтак, з метою особистісно-професійного вдосконалення

137

Yankovych, O., Prytakova, V. Preparation of teachers in Ukraine's postgraduate education institutions on organization of inclusive school education. *Людинозн авчі студії. Серія «Педагогіка», 9/41, 2019. Р. 77–87.*

кожен педагог має постійно поглиблювати знання з філософії, педагогіки, психології, зокрема вікової; підвищувати рівень загального інтелектуального, морального, творчого розвитку. З огляду на вказане, у нагоді стала якісна організація закладами післядипломної освіти дистанційного навчання, що в сучасних умовах стала міцним засобом задоволення інформаційних, зокрема освітніх, професійних потреб кожного педагога. Чинні плани і програми дистанційного навчання спрямовано на підвищення фахової кваліфікації вчителів інклюзивних класів, зростання їх професійно-педагогічної компетентності, шляхом поєднання сучасних освітніх підходів із самоосвітою.

Перевірка ефективності впровадження педагогічних умов підготовки вчителів у післядипломній освіті до організації інклюзивної форми навчання здійснювалася за допомогою методів: анкетування, бесіда, опитування, тестування, спостереження, оцінювання, виконання практичних завдань. Аналіз її результатів підтвердив ефективність, дієвість, продуктивність впровадження окреслених педагогічних умов. Упровадження системи роботи сприяло значному розширенню кола теоретичних знань і професійних умінь учителів з проблеми, усвідомленню необхідності її виконання, виникненню стійкого інтересу до подальшого дослідження проблеми, прагнення до подальшого професійного й особистісного зростання.

Потужним ресурсом у вирішенні кадрової проблеми в розбудові інклюзивної освіти в українській школі стало також створення інклюзивних ресурсних центрів (Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затвердженого Постановою КМУ від 12.07.2017 № 545 (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМУ № 617 від 22.08.2018)). Основними завданнями таких центрів вважають: забезпечення права дітей із складними порушеннями розвитку на здобуття відповідного рівня дошкільної та загальної середньої освіти з урахуванням їхніх можливостей, здібностей та індивідуальних особливостей розвитку; забезпечення ранньої соціалізації та підготовки таких дітей до здобуття відповідного рівня дошкільної та загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в

комплексі з психолого-педагогічною, медичною, фізичною, соціальною реабілітацією; формування громадянської позиції, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свої дії; забезпечення системного кваліфікованого психолого-медико-педагогічного супроводу дітей з урахуванням стану їхнього здоров'я та особливостей психофізичного розвитку; надання реабілітаційних послуг згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини з інвалідністю; надання психолого-педагогічної допомоги батькам або особам, які їх замінюють, з метою залучення їх та дітей до навчально-виховного та реабілітаційного процесу¹³⁸. Створення ж обласних Центрів підтримки інклюзивної освіти дає додаткові можливості інтенсифікації вирішення аналізованої проблеми.

Не випадково організація таких центрів здійснювалася на базі обласних закладів післядипломної освіти. До останнього часу в Україні продуктивно діє система післядипломної освіти педагогічних кадрів, характерною ознакою якої є наявність усталеної організаційної структури, упорядкованої сукупності навчальних закладів та методичних установ, основними функціями яких залишається підвищення рівня науково-теоретичної і методичної підготовки вчителів, удосконалення професійної майстерності, розвитку педагогічної культури працівників шкіл, позашкільних закладів та органів управління освітою¹³⁹. Проте нині спостерігається ситуація, коли намагання впровадження чергових реформ не гарантує стабільної роботи постдипломного складника неперервної освіти.

Наступність у роботі всіх ланок неперервної освіти (зокрема вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти), що тривалий час налагоджувалася у вітчизняній педагогічній освіті, їх плідна співпраця, взаємозв'язок та узгоджена взаємодія, усе це дають змогу всій освітній системі швидко реагувати на професійні потреби сучасного педагога, коригувати зміст навчальних програм з фахових

¹³⁸ Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / Загаг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ. 2018. 252 с.

¹³⁹ Примакова, В.В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2016. 487 с.

дисциплін, готуючи вчителя до виконання тих видів роботи, якими йому вкрай необхідно володіти на сучасному етапі. Однак успішне функціонування достатньо ефективної служби, що опікується питаннями професіоналізації дипломованих педагогічних працівників, може опинитися під загрозою руйнації.

Намагання прискорити модернізацію системи може призвести до негативних наслідків. Причинами є не достатньо продумані дії з боку галузевих структур, ухвалення документів, зміст яких містить не завжди вчасно і ретельно розроблені механізми, суперечливі положення, можуть негативно вплинути на сучасний стан та результативність функціонування системи. Консолідація зусиль та узгоджена взаємодія закладів, де відбувається підготовка майбутніх та дипломованих учителів, під виваженим управлінням, мають бути умовами покращення стану проблеми розвитку компетентності вчителя інклюзивного класу закладу загальної середньої освіти в Україні.

Загалом, у контексті реалізації ідеї інклюзії в Україні простежуються позитивні зрушення. До них відносимо: зростання уваги держави і суспільства до проблем людей з інвалідністю; організацію просвітницької роботи серед населення країни; спроби і намагання покращити матеріальний стан закладів освіти для вирішення проблеми забезпечення архітектурної доступності в безбар'єрному середовищі; створення розгалуженої мережі ресурсних та центрів підтримки інклюзивної освіти на всеукраїнському, регіональних, місцевих рівнях; глибоке розроблення теоретичних питань та механізмів впровадження інклюзивної освіти науковою спільнотою. Вищезазначене позитивно впливає і на забезпечення компетентісно орієнтованої підготовки вчителів інклюзивних класів. Помітно простежується зростання ролі компетентісного підходу до забезпечення їх якісної професійної підготовки. Орієнтуючись на загальноєвропейський освітній простір та збереження кращих зразків вітчизняного досвіду, враховуючи проблемимодернізації галузі, національна освіта зосереджена на проблемах підготовки висококваліфікованих фахівців, які забезпечуватимуть інклюзивне навчання в Новій українській школі.

Отже, результатом проведеної аналітичної роботи стали загальні висновки.

1. Зважаючи на наявну суперечність між значною розробленістю теоретичного аспекту проблеми реалізації ідеї інклюзії в освіті України та незадовільним сучасним станом її практичного впровадження, а саме, нестачею висококваліфікованих фахівців, констатуємо необхідність організації якісної багатоетапної підготовки фахівців до роботи в інклюзивному закладі засобами неперервної освіти. Відповідно до проголошених ідей і ухвалених законодавчих актів, відповідну діяльність щодо дипломованих учителів має здійснювати система післядипломної освіти.

2. У результаті опитування вчителів в'язовано недостатній рівень їх готовності до організації інклюзивної форми навчання. Такий стан значно ускладнює, а іноді й унеможлиблює подальшу продуктивну роботу педагога з адаптації «особливої» дитини в соціумі. З метою вирішення проблеми визначено, обґрунтовано, забезпечено реалізацію у післядипломній освіті педагогічних умов підготовки вчителів до організації інклюзивної форми навчання, підтверджено її ефективність. До таких умов відносимо: мотивування вчителів щодо виконання зазначеного напрямку педагогічної діяльності; опанування педагогами основами теоретичних знань з теми; вироблення в них необхідних для цього фахових умінь і навичок; отримання в результаті такої діяльності вчителями нових професійно-особистісних якостей; удосконалення вмінь аналізувати власну діяльність у цьому напрямі та коригувати її з урахуванням отриманих результатів.

3. Студіювання окресленого питання, уточнення сутності ключових понять проблеми, характеристика специфіки роботи педагогів з організації інклюзивної форми навчання дали змогу трактувати «підготовку вчителів до організації інклюзивної форми навчання» як відкритий динамічний процес, результатом якого виступає готовність педагога до виконання означеної діяльності. Відповідну готовність розуміємо як інтегроване, цілісне утворення, що складається із системи взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів, які задовольняють вимогам щодо

діяльності педагога з організації інклюзивної форми навчання: мотиваційний, компетентнісний, корегувальний.

4. Упровадження системної роботи в курсовий та міжкурсний період забезпечило комплексний і неперервний характер їх діяльності в аналізованому напрямі. Самоосвітня діяльність, як наскрізний компонент підготовки педагогів, суттєво покращило результати.

5. Акцентовано на необхідності: впроваджувати інклюзивну освіту поступово і виважено, з урахуванням іноземного досвіду, кращих здобутків вітчизняної дефектології; зберегти систему спеціальних шкіл та інтернатів, особливо для дітей з важкими психофізичними порушеннями; упроваджувати альтернативні форми соціалізації дітей, зокрема організацію інклюзивних таборів, різних форм позакласної роботи з «особливими» дітьми.

6. Наголошено, що потенціал післядипломної педагогічної освіти в розв'язанні актуальних кадрових проблем стосовно їх якості, полягає в можливості накопичення, теоретичного оброблення й узагальнення емпіричного матеріалу, оскільки контамінація теоретичних та практико орієнтованих підходів надає цілісного характеру розвитку компетентності педагогів. Тому необхідно зберегти надбаня системи післядипломної освіти, що знаходиться під загрозою руйнації від наслідків непродуманих нововведень.

7. З огляду на поступове ускладнення професійних функцій учителя інклюзивного класу, необхідно забезпечувати поступову інтеграцію інновацій у класичну педагогіку, що здатна значно розширити традиційний досвід професійної діяльності вчителів через взаємодію суміжних з професійною освітою дисциплін.

Отже, система післядипломної освіти має потужний потенціал для забезпечення належної підготовки фахівців до організації інклюзивної форми навчання, результатом якої має стати зростання рівня їх професійної компетентності. Подальшого розгляду потребують проблеми узгодженої взаємодії складників неперервної освіти щодо підготовки педагогів до організації інклюзивної форми навчання; зростання рівня їх

професійної компетентності під час практичної діяльності та впродовж самоосвіти, забезпечення відповідного психологічного та методичного супроводу, пошуку шляхів і напрямів оптимізації підготовки фахівців упродовж професійного життя.

2.4. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

ФРН

Людмила Дяченко

Провідним компонентом системи педагогічної освіти у Федеративній Республіці Німеччина є практична підготовки майбутніх учителів до професійної педагогічної діяльності. Перелік усіх видів практики, яку проходять студенти під час навчання в університеті, зафіксовано у земельних законах про підготовку учителів. Серед практичних компонентів університетської підготовки майбутніх учителів у ФРН є такі: практика на профпридатність (Eignungspraktikum), практика-орієнтування (Orientierungspraktikum), практика професійного поля (Berufsfeldpraktikum), практичний семестр (Praxissemester)^{140,141}. Результати проходження усіх видів практики фіксуються у педагогічному портфоліо, оформлення якого є обов'язковим для зарахування практики та однією з умов допуску до подальшого стажування в школі після завершення навчання в університеті.

Відповідно до земельних законів про підготовку учителів навчання в університеті завершується складанням першого державного екзамену, після якого дипломований магістр освіти (Master of Edukation) переходить з університету в підпорядкування відповідного відділу земельного Міністерства освіти і культури для проходження стажування, тривалість якого з 2011 року була зменшена з 24-ох до 18-ти місяців. Завершується стажування складанням другого державного екзамену, після якого молодий педагог матиме повне право працювати вчителем у школі відповідного типу.

¹⁴⁰Bundesrepublik Deutschland. (2014). Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014. *Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin*. Nr. 4 (19.02.2014). 49–54.

¹⁴¹Bundesrepublik Deutschland. (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) vom 12. Mai 2009. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen* Nr. 14 (25.09.2009). 308–313. **ШРИФТ ЗМІНИТИ**

Підвищення якості підготовки майбутніх учителів завдяки введенню нових практичних компонентів до університетської підготовки та оновлення стажування відзначають представники земельних Міністерств освіти У.Верхьофер (U. Wehrhöfer)¹⁴², Е.Стіллер (E. Stiller)¹⁴³, Ф.Фільмер (F. Filmer)¹⁴⁴ і професори німецьких університетів Г.Боескен (G. Boesken)¹⁴⁵, А.Грьошнер (A. Gröschner)¹⁴⁶, Б.Ніскенс (B. Nieskens)¹⁴⁷ та інші.

За положеннями Основного закону ФРН врегулювання усіх питань освіти і культури перебуває в компетентності федеральних земель, відповідно між різними землями є деякі відмінності у тривалості того чи іншого виду практичної підготовки майбутніх учителів. З цих причин ми вирішили сконцентрувати свою увагу на особливостях проходження практики у одній з федеральних земель, зокрема Північний Рейн-Вестфалія, оскільки у порівнянні з іншими регіонами ФРН тут зосереджена найбільша кількість вищих навчальних закладів – 12 університетів, що здійснюють професійну підготовку учителів усіх типів шкіл; 6 вищих шкіл, де отримують освіту вчителі музики, образотворчого мистецтва і фізичної культури; 33 центри шкільної практичної підготовки, які супроводжують майбутніх учителів під час практик і стажування в школі¹⁴⁸.

¹⁴² Wehrhöfer, U. (2013). Lehrerausbildungsreform in Nordrhein-Westfalen gut gestartet! Zwischenbilanz und Perspektive. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung. Januar (Nr. 1). 6–9.

¹⁴³ Stiller, E. (2013). Das neue Praxissemester. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung. Januar (Nr. 1). 26–28.

¹⁴⁴ Filmer, F. (2013). Akkreditierung als Qualitätssicherung. *Schule NRW : Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung. Januar (Nr. 1). 32–34.

¹⁴⁵ Boesken, G. (2014). Forschendes Lernen im Praxissemester: Konzept für die Ausbildungsregion Köln. *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet : Werkstattberichte / Sebastian Barsch, Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.)*. Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL), Universität zu Köln. 50–60.

¹⁴⁶ Gröschner, A. (2014). Praxisphasen im Lehramtsstudium: Ausgewählte Befunde zu Wirksamkeit und Gelingensbedingungen. *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet : Werkstattberichte / Sebastian Barsch, Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.)*. Köln : Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL), Universität zu Köln. 41–49.

¹⁴⁷ Nieskens, B. (2013). Seiteneinstieg: Neue Lehrkräfte bei der Eignungsabklärung unterstützen. *Schule NRW : Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. – Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung. Januar (Nr. 1). 29–31. **ЗМІНИТИ ШРИФТ**

¹⁴⁸ Lohrmann, S., Schulze, S. (2013). *Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung : Bericht an den Landtag von 10. Dezember 2013*. Düsseldorf : Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Включення практичних компонентів до університетської фази підготовки учителів загальноосвітніх шкіл федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія затверджено параграфом 12 земельного закону про підготовку вчителів від 12 травня 2009 року. Зокрема у цьому параграфі визначено таку тривалість: практика на профпридатність – мінімум 20 днів до початку навчання в університеті; практика-орієнтування – мінімум 1 місяць на першому році навчання; практика професійного поля (може бути шкільна або позашкільна) – мінімум 4 тижні у третьому або четвертому семестрі, метою якої є визначення конкретних професійних перспектив роботи в школі чи поза нею; практичний семестр – мінімум 5 місяців під час другого семестру підготовки майбутніх магістрів. Зазначено, що результати усіх практик повинні бути задокументовані у портфоліо¹⁴⁹.

Обов'язковими компонентами портфоліо є такі: 1) титульна сторінка з описом особистих даних; 2) карта цілей, де практикант визначає персональні цілі практики; 3) протокол рефлексії індивідуального досвіду практики за чотирма стандартами, затвердженими постановою земельного Міністерства освіти; 4) лист-узагальнення результатів практики, де за визначеними питаннями студент-практикант на основі отриманого досвіду окреслює орієнтири подальшого професійного розвитку; 5) відгуки про роботу студента-практиканта від учителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету, учнів¹⁵⁰.

Для того, щоб абітурієнти мали змогу впевнитись у правильність вибору майбутньої професії, у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія запроваджено практику на профпридатність. Цей вид практики не є складовою університетської фази підготовки, але відповідно до постанови земельного Міністерства освіти, є однією з умов допуску до проходження стажування після завершення навчання в університеті.

¹⁴⁹ Bundesrepublik Deutschland. (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) vom 12. Mai 2009. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*. Nr. 14 (25.09.2009). 308–313.

¹⁵⁰ Stiller, E. (2011). Arbeitsstand der gemischten Arbeitsgruppe Portfolio Praxiselemente von 30. Juni 2010. *Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit : Tagungsreader*. Düsseldorf, Köln : Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Universität zu Köln. 8–25. **ШРИФТ ЗМІНИТИ**

Практика на профпридатність є першою зустріччю зі школою у якості місця роботи. Головною метою цього виду практики є рефлексія власного професійного вибору. Опис цілей, завдань і звітної документації практики на профпридатність зібрано у інформаційних матеріалах Міністерства освіти федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія¹⁵¹.

Основними завданнями практики на профпридатність є такі:

- рефлексія власного досвіду навчання з позиції вчителя;
- створення уявлення про школу як про місце роботи;
- аналіз власних здібностей і можливостей, їх співвіднесення з вимогами обраного виду професійної діяльності;
- виокремлення проблемних пунктів своєї підготовки до професії;
- з'ясування здатності виконувати цю роботу у майбутньому;
- усвідомлення правильності або хибності вибору професії¹⁵².

Відповідальність за забезпечення проходження практики покладена на адміністрацію школи та відбувається за підтримки досвідченого вчителя (ментора), який пройшов відповідну підготовку в центрі шкільної практичної підготовки, на базі якого абітурієнти беруть участь у супроводжуваних семінарах, що допомагають створити уявлення про необхідну теоретичну базу для ефективної реалізації педагогічної діяльності¹⁵³.

Варто підкреслити різницю між центрами підготовки учителів на базі університетів і центрами шкільної практичної підготовки, що підпорядковані земельному Міністерству освіти. Перші здійснюють науково-методичне забезпечення

¹⁵¹Bundesrepublik Deutschland. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). Das Eignungspraktikum Das erste Praxiselement der Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009 : *Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft vom 14. Juli 2010.*

¹⁵² Bundesrepublik Deutschland. (2009). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehrerzugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.* Nr. 16 (30.06.2009). 327–348.

¹⁵³Bundesrepublik Deutschland. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). Das Eignungspraktikum Das erste Praxiselement der Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009 : *Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft vom 14. Juli 2010.*

і організацію практики майбутніх бакалаврів, останні супроводжують студентів під час практичного семестру (за магістерською програмою підготовки) і контролюють проходження ними стажування після навчання в університеті.

Успішність проходження практики на профпридатність визначається за стандартами, затвердженими Міністерством освіти федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія:

- 1) випускник практики здатен сприймати і аналізувати ситуацію навчання кожного учня як індивідуальне учіння;
- 2) здатен брати на себе роль учителя і аналізувати свою поведінку;
- 3) сприймає і аналізує школу як єдину організацію і місце роботи, як поле власної практичної діяльності;
- 4) апробує і аналізує свої можливості у професійній педагогічній діяльності, оцінює вибір професії на основі здобутого досвіду¹⁵⁴.

Протокол рефлексії практики передбачає опис ситуацій, що сприяли набуттю відповідних здібностей і визначення власних можливостей за кожним із стандартів. Зокрема за стандартом 1 практикант коротко окреслює ситуації, учасником яких він був, наприклад: спостереження і оцінювання поведінки окремих учнів протягом дня; допомога учням під час виконання домашніх завдань; супровід і опитування учнів різних вікових груп тощо¹⁵⁵.

Далі абітурієнт описує здібності, яких він набув під час проходження практики, зокрема навчився: визначати і описувати відмінності між учнями різних вікових груп; виявляти особливості поведінки учнів протягом дня; визначати індивідуальні потреби учнів тощо.

¹⁵⁴ Bundesrepublik Deutschland. (2009). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*. Nr. 16 (30.06.2009). 327–348. **ЗМІНИТИ ШРИФТ**

¹⁵⁵ Bundesrepublik Deutschland. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). Das Eignungspraktikum Das erste Praxiselement der Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009 : *Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft vom 14. Juli 2010*.

Відповідно до стандарту 2 випускник практики на профпридатність зазначає ситуації, до яких був залучений, наприклад: супровід вчителя під час уроку, на перервах, під час підготовки до уроків, перевірки домашніх завдань чи у позашкільних заходах; опитування вчителя щодо способів взаємодії учителів у школі (поширення матеріалів, спільні обговорення, проведення міждисциплінарних уроків); спостереження за діяльністю вчителя у непередбачуваних ситуаціях; знайомство із завданнями класного керівника тощо¹⁵⁶.

Після опису ситуацій практики абітурієнт зазначає, які вміння він здобув відповідно до стандарту 2, зокрема навчився виконувати різні завдання учителя і описувати їх; сприймати непередбачувані ситуації спокійно, аналізувати їх і шукати способи їх розв'язання; виявляти ознаки оптимальної взаємодії «учитель-учень» і дії вчителя, що сприяють її налагодженню; визначити характеристики вчителя, необхідні для успішного виконання професійної педагогічної діяльності тощо.

За стандартом 3 практикант аналогічно описує ситуації, до яких долучився, наприклад: ознайомлення з особливостями організації навчального простору; обговорення з працівниками школи завдань, умов і особливостей роботи в школі; обговорення з представником адміністрації школи особливостей організації і функціонування школи тощо¹⁵⁷.

Наступним пунктом є опис набутих умінь відповідно до третього стандарту, наприклад, практиканти зазначає, що завдяки практиці навчився: описувати особливості проходження практики в школі; визначати і характеризувати завдання вчителя як працівника школи; визначати уміннями вчителя, необхідні для розвитку школи тощо.

За стандартом 4 практики на профпридатність практикант розміщує перелік ситуацій, учасником яких був у школі, наприклад: спостереження за вчителем під час уроку; допомога одному з учнів під час виконання завдань; участь у плануванні і

¹⁵⁶ Там само. **ЗМІНИТИ ШРИФТ**

¹⁵⁷ Там само.

оцінюванні уроків (перевірка письмових завдань, опитування домашнього завдання тощо); бесіда з наставником щодо вибору професії вчителя тощо¹⁵⁸.

Після конкретизації ситуацій випускник практики описує спектр набутих здібностей за цим стандартом, наприклад, зазначає, що навчився: виконувати елементи діяльності вчителя, деякі з них самостійно, деякі з допомогою вчителя-наставника; виконувати завдання, обумовлені професійною діяльністю педагога; аналізувати свої здібності з урахуванням відгуків наставника тощо.

У кінці опису своїх досягнень за кожним стандартом абітурієнт має зробити підсумок і дати відповіді на такі питання: яке значення мали описані ситуації для подальшого професійного розвитку; які практичні вміння були набуті під час практики на профпридатність. Завершальним етапом рефлексії є заповнення листа-узагальнення результатів, який передбачає відповіді на такі питання: які висновки було сформульовано після завершення практики; які висновки зроблено після заповнення протоколу рефлексії; до яких висновків спонукали відгуки про проходження практики від вчителя-наставника, адміністрації школи, учнів, батьків та інших осіб; у чому проявляється зв'язок між практикою на профпридатність і першим семестром навчання в університеті¹⁵⁹.

Таким чином під час практики на профпридатність абітурієнти задіяні не лише у навчальному процесі, вони отримують змогу повністю зануритись у шкільне життя: практиканти вивчають шкільні статuti, знайомляться з вимогами до проведення уроків, педагогічними ситуаціями, ведуть педагогічні спостереження за окремою дитиною або групою дітей, допомагають учням у виконанні домашніх завдань. Після такого ретельного ознайомлення з різними аспектами професійної діяльності абітурієнти реально оцінюють обраний професійний шлях, переконуються у правильності чи хибності свого вибору.

¹⁵⁸ Там само. **ЗМІНИТИ ШРИФТ**

¹⁵⁹ Там само.

Ключовим значенням практики на профпридатність є, на нашу думку, можливість набути першого практичного професійного досвіту: ознайомитись з діяльністю вчителя, не з позиції учня – сидячи за партою, а випробувати себе у якості майбутнього фахівця ще до початку навчання.

Перейдемо до огляду практичних компонентів університетської підготовки. Під час навчання в університетах федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія на шляху до професії вчителя студенти проходять професійно-педагогічну практику, яка складається з двох блоків, а саме: 1) для майбутніх бакалаврів – практика-орієнтування (1 місяць) і практика професійного поля (1 місяць); 2) для майбутніх магістрів – практичний семестр (5 місяців)^{160,161, 162}.

За організацію і проходження студентами першого блоку практики відповідають центри підготовки вчителів при університетах. Головними завданнями центрів є забезпечення науково-методичного супроводу практичної підготовки, підтримка взаємозв'язків зі школами, підготовка учителів-наставників, які здійснюватимуть супровід студентів-майбутніх бакалаврів під час практики-орієнтуванні та практики професійного поля.

Перший блок практики має три організаційні етапи:

1) підготовчий, на якому студент визначається з місцем проходження практики, оформлює супровідні документи і бере участь у підготовчому семінарі в університеті;

¹⁶⁰ Bundesrepublik Deutschland. (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) vom 12. Mai 2009. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*. –Nr. 14 (25.09.2009). 308–313.

¹⁶¹ Universität zu Köln. (2015). *Modulhandbuch Bachelor of Arts. Bildungswissenschaften. Studiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen*. Version 4.0 (01.09.2015). Взято з: https://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehestudium/File/Modulhandbuecher/UzK_HF_MHB_GYMGE_BA_BiWi_150901_Entwurf.pdf

¹⁶² Universität zu Köln. (2015). *Modulhandbuch Master of Education. Bildungswissenschaften. Studiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen*. Version 4.0 (01.09.2015). Взято з: http://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehestudium/File/Modulhandbuecher/UzK_HF_MHB_GyGe_MEd_BiWi_150901.pdf

2) практичний, під час якого студент здобуває досвід педагогічної діяльності в школі (практика-орієнтування) або у закладах позашкільної освіти (можливо під час практики професійного поля) та відвідує семінар-супровід в університеті;

3) заключний, що передбачає оформлення портфоліо, проведення заключних бесід студента з учителем-наставником, адміністрацією школи, викладачем університету, учнями та подальше оцінювання за модулем «Практика орієнтування» (всього 6 балів успішності) у другому семестрі та модулем «Практика професійного поля» (всього 6 балів успішності) у четвертому семестрі за програмою підготовки майбутнього вчителя освітнього ступеня бакалавра¹⁶³.

У навчальному плані підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту» в Кельнському університеті зазначений такий розподіл навантаження для підготовки і проходження практики-орієнтування та практики професійного поля, що відображено у таблиці 1¹⁶⁴.

Таблиця 1.

Розподіл навантаження для проходження професійно-педагогічної практики студентами Кельнського університету¹⁶⁵ Виділити Ж

Бакалавр			
Загальне навантаження	Бали успішності	Навчальний семестр	Тривалість
180 год	6 БУ	II семестр	1 семестр
Форми проведення	Контактні години	Само-підготовка	Чисельність групи
1. Підготовчий семінар і семінар-супровід	30 год	30 год	25 чол.
2. Практика в школі (1 місяць)	--	80 год	
Екзамен	--	40 год	
Магістр			

¹⁶³ Walke, J. (2012). *Bachelor: Orientierungspraktikum und Berufsfeldpraktikum : Informationen zu den Praxisphasen des Lehramtsstudiums ab WS 2011 – 2012* / Jutta Walke (Hrsg.). Münster : Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster. **ЗМІНИТИ ШРИФТ**

¹⁶⁴ Universität zu Köln. (2015). *Modulhandbuch Bachelor of Arts. Bildungswissenschaften. Studiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Version 4.0 (01.09.2015)*. Взято з: https://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehestudium/File/Modulhandbuecher/UzK_HF_MHB_GYMGE_BA_BIWI_150901_Entwurf.pdf

¹⁶⁵ Там само. **ЗМІНИТИ ШРИФТ**

Загальне навантаження	Бали успішності	Навчальний семестр	Тривалість
180 год	6 БУ	IV семестр	1 семестр
Форми проведення	Контактні години	Само-підготовка	Чисельність групи
1. Підготовчий семінар і семінар-супровід	30 год	30 год	25 чол.
2. Практика (1 місяць) в школі або позашкільна)	--	80 год	
Екзамен	--	40 год	

Встановлено, що під час практики-орієнтування студенти повинні комплексно розглянути діяльність учителя в школі, критично оцінити свої власні здібності до професійної педагогічної діяльності, встановити взаємозв'язки між набутим під час практики на профпридатність досвідом і теоретичними знаннями за блоком «Науки про освіту». Виявлено, що практика-орієнтування дає студентіві змогу здобути і закріпити перші орієнтири педагогічної діяльності у школі, визначитися щодо ролі вчителя у професійному полі та проаналізувати свої можливості.

Цілями практики-орієнтування є такі:

- оцінити свої знання з огляду достатності чи недостатності для забезпечення реалізації навчального процесу в школі;
- розвивати дослідницьку спрямованість навчання в університеті з метою поглиблення власних знань і здібностей;
- сформувати здатність до самоорганізації і тайм-менеджменту;
- розвивати комунікативну компетентність, оскільки комунікація та інтеракція є основою налагодження стосунків між людьми¹⁶⁶.

Успішність практики-орієнтування визначається за чотирма стандартами, затвердженими Міністерством освіти федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, серед яких виділено такі:

¹⁶⁶Там само.

- 1) випускник практики-орієнтування здатен комплексно і системно вивчати особливості професійної педагогічної діяльності;
- 2) здатен встановлювати взаємозв'язки між теоретичними знаннями за блоком «Науки про освіту» і конкретними педагогічними ситуаціями;
- 3) здатен створювати власні ситуації професійної педагогічної діяльності;
- 4) здатен самостійно здійснювати рефлексію власного досвіду педагогічної діяльності та професійного розвитку¹⁶⁷.

Далі розкриємо ці стандарти на прикладі протоколу рефлексії практики-орієнтування, у якому майбутній учитель аналізує свої здібності, що проявлялися у різних ситуаціях педагогічної діяльності в школі¹⁶⁸. У протоколі рефлексії досвід практики-орієнтування аналізується за вищезгаданими чотирма стандартами.

За стандартом 1 випускник практики-орієнтування описує ситуації, до яких долучився у школі, наприклад: спостереження (відповідно до визначених критеріїв) за процесами навчання, діяльністю вчителів, поведінкою учнів; інтерв'ю і бесіди з учителями; участь у позакласних заходах (вчительські конференції, гуртки, батьківські збори) та аналіз їхніх результатів; збір та аналіз інформації про школу як соціально-культурне середовище тощо¹⁶⁹.

Розкриваючи здібності, яких набув практикант у цих ситуаціях, він зазначає здатність виділяти, описувати і аналізувати на основі отриманих теоретичних знань компоненти процесу навчання, структурні елементи діяльності вчителя, напрями діяльності школи та її специфічні завдання тощо.

Відповідно до стандарту 2 практики-орієнтування студент-практикант окреслює основні види діяльності, які виконував у школі, наприклад: спостереження за

¹⁶⁷ Bundesrepublik Deutschland. (2009). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*. Nr. 16 (30.06.2009). 327–348. **Змінити шрифт**

¹⁶⁸ Stiller, E. (2011). Arbeitsstand der gemischten Arbeitsgruppe Portfolio Praxiselemente von 30. Juni 2010 / Edwin Stiller (Leitung). *Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit : Tagungsreader*. Düsseldorf, Köln: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Universität zu Köln. 8–25.

¹⁶⁹ Там само.

процесами індивідуального і групового навчання;застосування окремих методів, інструментів і процедур діагностики на основі засвоєних теоретичних знань;спостереження, участь і оцінка обраних ситуацій виховання, навчання і наuczіння з використанням набутих знань з теорії навчання і виховання, загальної дидактики та емпіричних досліджень;виділення особливостей викладання як індивідуальних передумов наuczіння, планування, проведення і аналізу уроків, забезпечення дидактичних аспектів уроків тощо¹⁷⁰.

Майбутній учитель виділяє здібності, розвиткові яких сприяли означені вище види діяльності, аналізуючи свою здатність:виявляти особливості процесів індивідуального і групового навчання і описувати їх з використанням відповідних теоретичних категорій;визначати стан індивідуального розвитку і необхідні заходи для подальшого розвитку компетентностей;здійснювати з допомогою вчителя-наставника (ментора) заходи індивідуальної підтримки учнів, їхньої мотивації досягнення успіху;виконувати з допомогою вчителя-наставника підготовку і проведення уроків, планувати урок на основі використання набутих теоретичних знань тощо.

Відповідно до стандарту 3 випускник практики-орієнтування, зазначає ситуації, у яких безпосередню брав участь, наприклад:аналіз ситуацій спілкування під час уроку; аналіз стану взаємодії учителя з класом та структури внутрішньо групових зв'язків між учнями;підготовка і аналіз матеріалів для обраної ситуації навчання, її планування, диференціація, робота у малих групах;супровід процесів наuczіння окремої учня або групи учнів;участь у позашкільній діяльності, наприклад, через спільний супровід робочої групи, проектну діяльність, спільні подорожі, спостереження, участь у конференціях і обговореннях тощо¹⁷¹.

Відповідно до означених ситуацій майбутній учитель аналізує набуті здібності, зокрема здатність:структурувати матеріал уроку, визначати його відповідність цілям уроку;аналізувати різні ситуації уроку на основі системного розгляду подій і

¹⁷⁰Там само. ЗМІНИТИ ШРИФТ

¹⁷¹Там само. ЗМІНИТИ ШРИФТ

явищ;аналізувати ситуації позашкільної діяльності;визначити, аналізувати умови і можливості індивідуального навчання та його супроводу; здійснювати індивідуальний супровід учнів з допомогою учителя-наставника.

За стандартом 4 студент-практикант виділяє видів діяльності, що сприяли рефлексії власного професійного розвитку, наприклад:самостійне наповнення портфоліо;аналіз особливостей власного професійного розвитку;обговорення досвіду педагогічної практики у малих групах;апробація альтернативних способів діяльності тощо¹⁷².

Після опису діяльності та рефлексії досвіду студент аналізує свою здатність формулювати власні цілі навчання; формувати уявлення про власні досягнення і набутий обсяг професійних компетентностей; визначити пріоритети подальшого професійного розвитку і способи розвитку необхідних компетентностей; розвивати власні компетентності у взаємодії з учнями; формулювати пропозиції щодо можливих тем для обговорення у центрі підготовки вчителів на базі університету¹⁷³.

Здійснювати рефлексію власного досвіду професійної педагогічної діяльності по завершенню практики-орієнтування, студентам допомагають відповіді на такі питання: що для Вас означає бути вчителем?;які конкретні завдання Ви матимете, працюючи вчителем у школі?;які Ви відчуваєте на шляху оволодіння професією вчителя?; які страхи у Вас виникають?; на скільки комфортно Ви відчуваєте себе перед класом?; як підготувати хороший урок?; як вчителю попередити і подолати конфліктні ситуації?; на що потрібно звернути увагу під час роботи з учнями, батьками, колегами?¹⁷⁴.

Під час роботи з протоколом рефлексії індивідуального досвіду студент-практикант отримує зворотній зв'язок від учнів, учителя-наставника і адміністрації школи у вигляді письмових відгуків, після чого заповнює лист-узагальнення, де окреслює напрями свого професійного розвитку у найближчому майбутньому.

¹⁷²Там само.

¹⁷³Там само.

¹⁷⁴Там само. **Змінити шрифт**

Орієнтирами для визначення подальших перспектив розвитку в обраній професії для майбутніх учителів є такі питання, знайти відповіді на які допомагає вчитель-наставник: чого Ви повинні досягти під час навчання в університеті?; які ускладнення під час навчання можуть виникнути?; що змінилось у Ваших уявленнях про школу і ставленні до професії вчителя?; які компетентності, необхідні для ефективного виконання професійної педагогічної діяльності, Ви вже маєте і яких потрібно набути?; як проявляється зв'язок здобутих в університеті теоретичних знань з безпосередньою педагогічною діяльністю в школі?; у яких галузях Ви потребуєте поглиблення і розширення власних знань і вмінь?¹⁷⁵.

Ці завдання для самоаналізу спрямовані на розвиток пізнавальної активності студентів з метою покращення своїх професійних якостей.

Наступною складовою блоку професійно-педагогічної практики для майбутніх учителів освітнього ступеню бакалавра є практика професійного поля. Основними цілями практики професійного поля є такі:

- поглиблення досвіду, отриманого студентами під час практики-орієнтування;
- розширення уявлень про сферу професійної педагогічної діяльності;
- проекція теоретичних знань за блоком «науки про освіту» на сферу позашкільної освіти;
- визначення конкретних професійних перспектив роботи в школі чи альтернатив педагогічної діяльності поза нею¹⁷⁶.

Відповідно до означених цілей майбутні учителі можуть проходити практику як безпосередньо в школі, так і у закладах позашкільної освіти. Осередками для проходження практики професійного поля можуть бути такі позашкільні установи: громадські молодіжні центри, церковні центри соціальної підтримки, центри служби зайнятості, консультативні центри для молоді при земельному Міністерстві освіти,

¹⁷⁵ Там само. **Змінити шрифт**

¹⁷⁶ Там само.

асоціації вальфдорської педагогіки, центри реабілітації дітей та молоді (для вчителів спеціальних шкіл), культурно-мистецькі центри (для вчителів музики і образотворчого мистецтва), освітні центри на базі виробничих підприємств (для вчителів професійних шкіл) тощо¹⁷⁷.

Практика професійного поля може відбуватися в школі, але у цьому випадку матиме іншу спрямованість, порівняно зі змістом практики-орієнтування, зокрема вона може здійснюватись за такими напрямками: підготовка і реалізація навчально-дослідного проєкту, реалізація соціальної роботи в школі, здійснення психолого-педагогічного консультування, проведення розвивальних соціально-психологічних тренінгів, організація дозвілля, реалізація завдань психолого-педагогічного супроводу, адміністративна робота у школі тощо¹⁷⁸.

Окремих стандартів для практики професійного поля Міністерством освіти федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія не виокремлено. Так у параграфі 7 «Практика-орієнтування і практика професійного поля» постанови земельного Міністерства освіти «Про допуск до стажування майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл» (від 18 червня 2009 р.) зазначено, що ці два види практики є компонентами блоку практичної підготовки майбутніх учителів освітнього ступеню бакалавра, тому критеріями успішності практик є чотири спільні стандарти, зазначені вище¹⁷⁹. Відповідно протокол рефлексії та лист-узагальнення практики професійного поля для портфоліо буде оформлюватись подібно до документів за результатами практики-орієнтування з урахуванням специфіки проведеної роботи в школі чи поза нею.

Практичним компонентом університетської підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл освітнього ступеню магістра є практичний семестр. Основні орієнтири для його реалізації на підготовчому, практичному і заключному етапах

¹⁷⁷ Там само.

¹⁷⁸ Walke, J. (2012). *Bachelor: Orientierungspraktikum und Berufsfeldpraktikum : Informationen zu den Praxisphasen des Lehramtsstudiums ab WS 2011 – 2012* / Jutta Walke (Hrsg.). Münster : Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster.

¹⁷⁹ Bundesrepublik Deutschland. (2009). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*. Nr. 16 (30.06.2009). 327–348. **Змінити шрифт**

відображені у «Рамковій концепції структури і змісту практичного семестру підготовки учителів з освітнім ступенем магістра», яка була спільно затверджена 14 квітня 2010 року Міністерством освіти федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія і дванадцятьма університетами цієї землі, що здійснюють підготовку учителів загальноосвітніх шкіл усіх типів¹⁸⁰.

У першому розділі концепції визначено такі цілі практичного семестру:

- забезпечення нерозривного зв'язку професійно орієнтованої теорії і практики;
- здійснення професійно-педагогічної підготовки студентів до виконання вимог школи;
- забезпечення готовності випускників вищих навчальних закладів до стажування в школі¹⁸¹.

Практичний семестр передбачає набуття студентами досвіду підготовки та реалізації навчально-дослідних проєктів, досвіду планування, проведення та аналізу уроків, психолого-педагогічного супроводу учнів.

У вищезгаданій концепції практичного семестру закріплена спільна відповідальність за проходження практики студентами-майбутніми магістрами трьох установ, а саме: університету, центру шкільної практичної підготовки, що підпорядковується земельному Міністерству освіти, і школи, де студент буде проходити практику¹⁸².

Відповідно до пункту 3.1 цього документу університет повинен забезпечити:

- підготовку студентів до практичного семестру на основі поєднання науки і практики за напрямками «Науки про освіту» і дидактика (2-ох або 3-ох предметів викладання). Досягнення цієї мети забезпечується завдяки участі студентів у відповідних семінарах, де вони вчаться планувати, реалізовувати й оцінювати

¹⁸⁰Bundesrepublik Deutschland. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und 12 Universitäten. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im Lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Köln.

¹⁸¹Там само.

¹⁸²Там само. **Змінити шрифт**

навчально-дослідні проєкти за вказаними вище напрямками підготовки. На семінарах студенти повинні визначати, проаналізувати і здійснити рефлексію основних завдань професійної педагогічної діяльності в школі на основі педагогічних, психологічних, соціологічних, дидактичних теорій і розвивати власну професійну компетентність;

– розробку та реалізацію студентом-практикантом навчально-дослідних проєктів – мінімум одного проєкту психолого-педагогічного спрямування і мінімум одного дидактичного (за предметом викладання). Вони можуть бути інтегровані. Усі проєкти повинні бути письмово оформлені та представлені у портфоліо;

– коригування і внесення змін до проєктів, оскільки кожен з них передбачає планування, реалізацію, оцінювання не лише у рамках уроків, а й відповідати умовам і запитам школи, де майбутній учитель буде проходити практику. Для координації і узгодження проєктів із реаліями конкретної школи під час практичного семестру університет проводить семінари-супроводи за напрямками: «Науки про освіту» і «Дидактика». На семінарах студенти разом із викладачем уточнюють окремі аспекти планування, проведення і оцінювання проєктів під час їх реалізації в школі;

– оцінювання результатів практичного семестру на основі аналізу студентських портфоліо, допомогу майбутнім учителям у визначенні перспективи подальшого професійного розвитку¹⁸³.

Підготовчий етап практичного семестру в університеті Кельна передбачає відвідування студентами таких семінарів: 1) за блоком «Науки про освіту»; 2) з дидактики двох дисциплін, де також враховано компонент спеціальної педагогіки; 3) семінари за профільним предметом, де студенти разом із викладачем опрацьовують можливі теми для реалізації шкільних проєктів у контексті дослідного навчання. У кінці підготовчого етапу студенти-майбутні учителі повинні визначитися з місцем проходження практики і презентувати плани своїх навчально-дослідних проєктів у

¹⁸³ Там само. **Змінити шрифт**

письмовому вигляді. Успішне виконання цього завдання є допуском до проходження практичного семестру¹⁸⁴.

Відповідно до концепції практичного семестру (від 14 квітня 2010 р.) установами-учасниками підготовки вчителів освітнього ступеню магістра є школа і центр шкільної практичної підготовки, які забезпечують реалізацію практичного семестру у такий спосіб:

– під час практичного семестру студенти у школі супроводжуються консультантом центру шкільної практичної підготовки і вчителем-наставником зі школи, де студент проходить практику. Вони надають підтримку у реалізації навчально-дослідних проєктів, сприяють розвиткові пізнавальної активності студентів-практикантів, підтримують університетську підготовку на місці реалізації проєкту – в школі;

– учитель-наставник системно, комплексно, відповідно до стандартів сприяє виконанню студентами-практикантами навчально-дослідних проєктів. Бажаним є узгодження мети і завдань проєктів з адміністрацією школи. Питання реалізації проєкту, що потребують уточнення, вирішуються на семінарах-супровадах в університеті;

– учитель-наставник допомагає спланувати і реалізувати окремі елементи проєкту – уроки – у відповідності до визначеної освітньої мети. Уроки із супроводом учителя-наставника повинні бути розділені на обидва предмети викладання і складати в сукупності 70 уроків. Запропонований розподіл не є сталим і може бути переглянутий¹⁸⁵.

Консультант центру шкільної практичної підготовки вчителів забезпечує супровід студента-практиканта таким чином:

¹⁸⁴Universität zu Köln. (2015). *Modulhandbuch Master of Education. Bildungswissenschaften. Studiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen*. Version 4.0 (01.09.2015). Взято з: http://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Modulhandbuecher/UzK_HF_MHB_GyGe_MEd_BiWi_150901.pdf.

¹⁸⁵Bundesrepublik Deutschland. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und 12 Universitäten. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Köln. **Змінити шрифт**

– узгоджує з університетом зміст обов'язкового курсу «Вступ до спеціальності» з метою підготувати майбутніх учителів до відповідальної і самосійної діяльності в школі. Основними питаннями, що розглядаються у межах курсу є такі: використання теоретичних знань, здобутих в університеті, конкретних педагогічних ситуаціях і під час уроку; планування уроків, що передбачає підготовку зразків для планування студентами уроків і відбору конкретних завдань; використання дидактичних знань за предметом викладання під час планування і проведення уроків; використання медіа-ресурсів під час уроку; вимоги до оцінювання успішності учнів.

– консультує щодо планування, проведення і аналізу уроків. Перший урок студента-практиканта буде використаний для ретельного аналізу його елементів, визначення сильних сторін і основних аспектів, що потребують доопрацювання, що і стане темою подальшого обговорення.

– здійснює аналіз уроків у контексті групового стажування та їхню відеофіксацію для подальшого обговорення, що буде здійснюватись кількома досвідченими вчителями того самого чи іншого предмету викладання з подальшим оформленням ними заключних відгуків;

– організовує відвідування студентами-практикантами уроків учителя-наставника та інших досвідчених учителів з подальшими консультативними бесідами з ними;

– забезпечує узгодження способів вирішення проблем виховання;

– надає роз'яснення і підтримку під час визначення і оцінювання успішності учнів¹⁸⁶.

Під час дослідження нами виявлено такі аспекти забезпечення взаємодії між цими установами:

– стандартизація процедури розподілу студентів-практикантів за місцями проходження практики;

¹⁸⁶Там само. **Змінити шрифт**

– проведення спільних попередніх зустрічей представників університету, центру і школи для узгодження напрямів діяльності студентів-практикантів у школі і забезпечення відповідної підготовки майбутніх учителів в університеті;

– організація і проведення спільних науково-практичних і науково-методичних заходів для забезпечення обміну інформацією та зв'язку між підготовкою в університеті і безпосередньою практичною діяльністю майбутнього вчителя у школі з метою його професійного розвитку;

– постійний обмін інформацією з використанням медіаресурсів між університетом і центром для подальшого узгодження навчальних планів відповідно до вимог практичної педагогічної діяльності;

– спільне обговорення результатів практичного семестру викладачами університетів разом з представниками центру і вчителями школи;

– підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів під час практичного семестру, що передбачає організацію і щорічне проведення курсів, семінарів, практикумів та інші заходів для вчителів-наставників та викладачів університету, адже забезпечення якості підготовки майбутніх учителів залежить не лише від оптимізації університетських освітніх програм, але й від педагогів, що супроводжують їх під час практики.

Практичний семестр в школі закінчується спільним підведенням підсумків студента-практиканта, вчителя-наставника і консультанта центру шкільної практичної підготовки. Співбесіда не є екзаменом і не оцінюється, а проходить у вигляді зворотного зв'язку, щоб студент зміг критично оцінити результати практики, визначити свої переваги і напрями професійного розвитку, на які особливо треба звернути увагу для підвищення ефективності педагогічної діяльності. Основою для екзаменаційного оцінювання результатів практичного семестру в університеті є такі компоненти портфоліо: 1) наукове обґрунтування навчально-дослідного проєкту з урахуванням основних питань навчання і наuczіння учнів; 2) результати навчально-дослідного проєкту (планування, проведення, оцінювання та інтерпретації уроків як

основних його компонентів); 3) рефлексія індивідуального досвіду у вигляді протоколу і листа-узагальнення¹⁸⁷.

Екзамени відбуваються за двома напрямками підготовки: 1) блоком «Науки про освіту»; 2) дидактикою одного (або двох) предметів викладання. Можливе також проведення одного інтегрованого іспиту за результатами практичного семестру. Відповідно до кожного з напрямів підготовки майбутній учитель повинен представити результати навчально-дослідних проєктів. Екзамени проводяться викладачами університету, до яких можуть приєднатись вчителі-наставники і консультанти центру шкільної практичної підготовки вчителів, але не в якості екзаменаторів, а як експерти для подальшого обговорення перспектив професійного розвитку майбутнього вчителя¹⁸⁸.

Основні критерії успішності практичного семестру, за якими здійснюється рефлексія індивідуального досвіду, закріплені у параграфі 8 розпорядження земельного Міністерства освіти «Про допуск до стажування майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл» (від 18 червня 2009 р.) і відображені у розділі 1 Рамкової концепції практичного семестру (від 14 квітня 2010 р.), зокрема серед них виділено такі стандарти:

1) випускник практичного семестру здатен здійснювати планування, проведення і аналіз основних елементів шкільного навчання і научіння на основі наукових знань з предмету викладання і його дидактики, наукових знань блоку «Науки про освіту»;

2) здатен застосовувати і аналізувати концепції і методи оцінювання успішності, педагогічної діагностики та індивідуального супроводу;

3) сприймати та виконувати виховні завдання школи;

4) планувати науково-обґрунтовані дослідження професійного поля школи, проводити і аналізувати їх у взаємозв'язку науки і практики;

¹⁸⁷Там само.

¹⁸⁸Там само. **Змінити шрифт**

5) розвивати власну професійну Я – концепцію^{189, 190}.

У липні 2011 року спільною робочою групою представників Міністерства освіти федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, викладачів університетів, консультантів центрів шкільної практичної підготовки і вчителів шкіл було підготовлено рекомендації щодо роботи з протоколом рефлексії індивідуального досвіду практичного семестру, де за кожним з п'яти стандартів було окреслено орієнтовні питання, на які повинен дати відповідь студент-практикант аналізуючи результати магістерської практики¹⁹¹. Далі наведемо деякі з них.

За стандартом 1 студентам-практикантам пропонується дати відповіді на питання, що стосуються планування, проведення і аналізу уроків, а саме: які питання Ви враховували під час планування комплексу уроків?; які дидактичні і психолого-педагогічні знання Ви використовували під час планування уроків?; які пункти Вашого плану були реалізовані, а які виявилися недоцільними?; на яких етапах проведення уроку Ви відхились від пунктів плану?; яким чином Ви підтримували активність учнів на уроці і їхню самостійність під час виконання завдань? які непередбачувані події сталися під час уроку?; які шляхи виходу з них Ви обрали, які знання з дидактики, психології і педагогіки при цьому використали?; на скільки впевнено Ви почували себе під час уроку? що викликало невпевненість?; які свої сильні риси Ви проявили під час уроку і що потребує покращення?; що плануєте зробити під час підготовки до наступних уроків?¹⁹².

За стандартом 2 робочою групою запропоновано майбутнім учителям опрацювати такі питання, що стосуються педагогічної діагностики, індивідуального супроводу і вимірювання успішності учнів: які організаційні форми і методи навчання

¹⁸⁹ Там само.

¹⁹⁰ Bundesrepublik Deutschland. (2009). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*. Nr. 16 (30.06.2009). 327–348.

¹⁹¹ Stiller, E. (2011). Arbeitsergebnis der gemischten Arbeitsgruppe Portfolio Praxissemester von Juli 2011 / Edwin Stiller (Leitung). *Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit : Tagungsreader*. Düsseldorf, Köln : Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Universität zu Köln. 26–39. **Змінити шрифт**

¹⁹² Там само. **Змінити шрифт**

мають, на Вашу думку, діагностичний потенціал? яким чином Ви підтвердили це переконання на практиці в школі?; які критерії виявилися для Ваших спостережень найбільш релевантними?; які діагностичні процедури Ви використовували під час планування і проведення заходів індивідуальної підтримки?; яких цілей індивідуальної підтримки учнів Ви досягли під час практичного семестру?; за допомогою яких заходів і з використанням яких матеріалів (програм, концепцій, уроків, спеціальних матеріалів для уроків тощо) Ви досягли цих цілей?; як Ви здійснювали оцінювання успішності діяльності учнів на уроці?; які інструменти Ви використали для оцінювання успішності учнів (тест, есе, портфоліо, самооцінка тощо)?; які критерії оцінювання Ви використовували?¹⁹³.

За стандартом 3 орієнтовним є такий перелік питань, що стосуються аналізу соціальних умов навчання, розвитку цінностей, засвоєння норм поведінки і комунікації, вирішення конфліктів: на скільки Ви враховуєте соціальні і культурні умови життя школярів?; яким чином школа і Ви особисто сприяєте розвитку особистості учнів?; які педагогічні ситуації Ви створювали для розвитку в школі цінностей і закріплення норм поведінки?; яким чином Ви заохочували учнів до самостійності суджень і діяльності?; які підходи Ви використовували для подолання ускладнень і вирішення конфліктів у школі і на уроках?¹⁹⁴.

Для роботи над стандартом 4 визначено такі можливі питання, що передбачають рефлексію здібностей до планування і проведення досліджень у школі: поясніть і обґрунтуйте, на скільки успішним було ваше дослідження в школі, чи сприяв вибір методів його проведення вирішенню поставлених завдань?; якщо у Вас виникали труднощі, то які саме і як Ви їх вирішили?; яким чином шкільні умови вплинули на планування і виконання Вашого дослідження?; чи розглядаєте Ви професійне поле школи як об'єкт Ваших подальших досліджень, якщо так то які аспекти Ви хотіли б дослідити?; якби Ви могли почати своє дослідження заново, то щоб змінили б у

¹⁹³Там само.

¹⁹⁴Там само. **Змінити шрифт**

плануванні та проведенні?; як Ви оцінюєте значення Вашого дослідження не лише для шкільної практики, а з точки зору розвитку науки?¹⁹⁵.

За стандартом 5, що передбачає здатність до розвитку власної професійної Я – концепції, для опрацювання запропоновані такі питання: які компетентності є для Вас найбільш значимими?; якими є Ваші позитивні риси у ролі вчителя?; над чим, на Вашу думку, ще потрібно попрацювати для підвищення ефективності Вашої педагогічної діяльності?; що викликає у Вас занепокоєння? У яких ситуаціях Ви відчуваєте дискомфорт?; яким, на Вашу думку, повинен бути гарний урок і як цього досягти?; яких здібностей Ви хотіли б набути, щоб стати хорошим вчителем?; як змінилися Ваші уявлення про себе після практичного семестру і як Ви справляєтесь із невідповідністю попередніх і теперішніх уявлень?; як Ви відчували себе у ролі експерта, консультанта, дослідника, вихователя?¹⁹⁶.

Навчання в університеті завершується складанням першого державного екзамену, одним з компонентів якого є оцінювання портфолію. В ньому майбутній учитель повинен описувати досвід проходження усіх практичних компонентів протягом навчання в університеті, починаючи з практики на профпридатність. Ця вимога закріплена у постанові земельного Міністерства освіти «Про допуск до стажування майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл» (від 18 червня 2009 р.)¹⁹⁷.

Після успішного складання першого державного екзамену претендент на посаду вчителя загальноосвітньої школи отримує диплом освітнього ступеню «Магістр», але не має права повноцінного самостійного викладання в школі – від переходить у підпорядкування земельного Міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі протягом 18-ти місяців. Супровід стажування здійснює консультант центру шкільної практичної підготовки та вчитель-наставник школи, куди за земельним розподілом направляється стажер. Викладачі університетів у цьому

¹⁹⁵ Там само.

¹⁹⁶ Там само.

¹⁹⁷ Bundesrepublik Deutschland. (2009). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*. Nr. 16 (30.06.2009). 327–348.

випадку суттєво не впливають на процес стажування. Вони виступають у якості членів експертної групи з питань узгодження змісту підготовки майбутніх учителів у період навчання в університеті та під час стажування^{198, 199}.

Проаналізувавши особливості організації професійно-педагогічної практики майбутніх учителів у закладах загальної середньої освіти в Німеччині, можемо зробити ряд висновків:

- у результаті реформ на початку XXI століття у ФРН підготовка майбутніх учителів в університеті набула більшої практичної спрямованості завдяки введенню компонентів практичної підготовки, а саме: практики на профпридатність, практики-орієнтування, практики професійного поля, практичного семестру;

- змін, як структурних, так і змістовних, зазнала також друга фаза підготовки вчителів – стажування, під час якого домінуючою є практична орієнтація підготовки вчителя-стажера;

- під час професійно-педагогічної практики значна увага приділяється рефлексії індивідуального досвіду студентів-практикантів, що надає можливості проаналізувати здібності майбутніх учителів і визначити перспективи подальшого професійного розвитку;

- завдяки введенню компонентів практичної підготовки під час навчання в університеті відбулося зміцнення зв'язків між закладом вищої освіти, центром практичної підготовки учителів і школою;

- оскільки ефективність підготовки майбутніх учителів залежить не лише від змісту освітніх програм, а й від якості педагогічного супроводу під час практики, передбачено розширення кількості заходів з підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів-практикантів.

¹⁹⁸ Gerdes R., Annas-Sieler D. (2013). Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerausbildung in NRW / Reinhard Gerdes, Dorothee Annas-Sieler. *Schule NRW : Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Januar (Nr. 1). 10–13.

¹⁹⁹ Paschert B. (2015). *Phase zwei: Ratgeber für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter*. Essen: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. **Змінити шрифт**

2.5. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ

Кирил Котун

Котун Кирил Васильович

кандидат педагогічних наук, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, член Кафедри ЮНЕСКО "Неперервна професійна освіта ХХІ століття" НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У НОРВЕГІЇ

У процесі розбудови сучасного демократичного суспільства функції вчителя стають все більш затребуваними. Потреба у освітньо-виховній діяльності вчителів зросла в рази, зважаючи на перелом у освітній шкільній системі та застосуванні не лише традиційної, а й дистанційної форми навчання учнів. У міжнародних правових актах, документах міжнародних організацій глобального характеру (ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації міжнародного співробітництва і розвитку, Міжнародної організації праці та ін.) учителі ХХІ століття проголошуються носіями суспільних змін. Формування освітянської еліти, її педагогічної кваліфікації, загальної культури, духовності суттєво впливає на майбутнє будь-якої країни. Саме вчитель відіграє ключову роль у формуванні людського капіталу держави, її конкурентоспроможності, адже базові моральні й громадянські цінності майбутніх учених, медиків, інженерів, менеджерів, музикантів, майбутніх фахівців конструкторів закладаються у школі.

Одним із важливих аспектів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів є осмислення і врахування змін в їх функціях не тільки у школі, а й у суспільстві. Інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити лише за умови формування покоління людей, які мислять і діють інноваційно, швидко та ефективно, що зумовлює необхідність посилення уваги до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формування інформаційних і соціальних навичок.

За роки незалежності в Україні досі відбуваються докорінні соціально-економічні зміни в галузі освіти, реформуванні, здійснення яких пов'язане з вивченням прогресивних ідей світового досвіду. З огляду на це важливим чинником є вивчення теорії і практики організації педагогічної освіти провідних країн світу, зокрема Норвегії, яка упродовж багатьох десятиліть накопичила вагомий позитивний досвід формування освітянської еліти. Творче вивчення, об'єктивний аналіз та узагальнення норвезького педагогічного досвіду сприятиме подоланню проблем і негативних явищ у професійній підготовці вчителів в Україні. Зростання престижу освіти в українському суспільстві забезпечуватиме успішна інтеграція національної освіти до європейського і світового освітнього простору. Особлива привабливість норвезької системи освіти полягає у високій ефективності як у галузі економічного, так й інтелектуального розвитку нації. Адже за даними Організації Об'єднаних Націй (2019) Норвегія посіла перше місце за індексом людського розвитку²⁰⁰.

У теорії і практиці педагогічної освіти Норвегії накопичено цінний досвід професійної підготовки вчителів, удосконалення їхніх практичних навичок, формування відповідальності за результати роботи і високий соціальний статус. Аналіз, осмислення і об'єктивна оцінка цього досвіду сприятиме обґрунтуванню нових теоретичних і практичних підходів до вирішення проблеми професійної підготовки вчителів в Україні.

Професійна підготовка майбутніх вчителів. Освіта вчителів є частиною системи вищої освіти Норвегії з 1975 року. Вчителі у дитячих садках, а також у початковій та середній освіті отримують професійну підготовку в університетах та університетських коледжах. Програма базової освіти для вчителів складає 240 ЄКТС кредитів (1-10 класи). У 2010 році було запроваджено дві нові диференційовані чотирирічні програми підготовки (1–7 класи та 5–10 класи). З 2017 року

²⁰⁰ Human Development Report 2019 – Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century (2019). URL: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>

диференційовані чотирирічні програми (1–7 класи та 5–10 класи) були замінені на п'ятирічні інтегровані магістерські програми.

Після структурної реформи у вищій освіті (2013-2016 рр.) педагогічну підготовку майбутні вчителі здобувають у 15-ти вищих навчальних закладах, з яких два – приватні університетські коледжі, решта – державні університети або університетські коледжі. Однак кількість кампусів більша (приблизно 25). Лише курікулум четвертого типу педагогічної підготовки є послідовною моделлю для освіти вчителів. Ця програма побудована на незалежному академічному чи професійно-технічному курікулумі. Щодо інших типів педагогічної підготовки майбутніх вчителів, то всі вони є паралельними моделями, що включають основні інтегровані елементи, такі як: основні аспекти вчителювання, педагогіку та дидактику.

Вимоги до прийому щодо всіх освітніх програм та типів підготовки вчителів є рівними, і діють для вищої освіти загалом, тобто, так званої, кваліфікації вступу до вищої освіти (Higher Education Entrance Qualification). З 2005 року критерії прийому на педагогічну підготовку вчителів стали більш жорсткішими. Серед спеціальних вимог такі: мінімальна оцінка 3 (за шкалою від 1 до 6, де 6 – найкраща оцінка) з математики та норвезької мови, а також 35 шкільних балів з вищої середньої школи. Це дорівнює середньому балу 3,5. З осені 2016 року вимоги знову загострилися – студенти, які хочуть бути допущеними до програми педагогічної підготовки вчителів першого, другого або третього типів знадобиться як мінімум 4 бали з математики. У 2016 році ті бали вступників, які відповідали старій вимозі (тобто оцінка з математики – 3), запропонували літній курс підготовки з математики, щоб отримати право вступу на здобуття педагогічної освіти²⁰¹.

Програми базової педагогічної підготовки майбутніх вчителів (Initial Teacher Education (ITE)) регулюються на національному рівні так званими «рамковими

²⁰¹ Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education in Norway (2019). URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en?fbclid=IwAR2561kMhTEBBcpFJIY3PTjC9zLXgwEGahljexLnfX6HsAt_F117_fZs-F4

планами» та національними положеннями, що видаються Міністерством освіти і досліджень Норвегії. У Рамкових планах окреслено структуру та зміст освітніх програм, а також передбачувані результати навчання майбутніх вчителів. Самі викладачі вищих навчальних закладів через Національну асоціацію педагогічної освіти (NATE) відповідають за розробку національних вказівок для кожної програми навчання майбутніх вчителів, аж до конкретних предметів, що викладаються учням у школі. Положення та рекомендації більш детально опрацьовані в конкретних програмах окремими (14) вищими навчальними закладами з підготовки майбутніх вчителів.

*Типи педагогічної підготовки майбутніх вчителів та їх особливості*²⁰². У педагогічній освіті Норвегії існує декілька курікулумів підготовки майбутніх вчителів. Сьогодні передбачено вісім типів педагогічної підготовки для початкової, середньої, вищої середньої ланки, кожен з яких має свій рамковий план. Окрім того, існує педагогічна підготовка для дошкільної ланки, тобто для майбутніх вчителів дитячого садка. Перший та другий типи вважаються стандартними курікулами для підготовки майбутніх вчителів, які працюватимуть у системі базової освіти (початкової та нижчої середньої). Розглянемо всі вісім типів педагогічної підготовки майбутніх вчителів у Норвегії детальніше.

Перший тип. Диференційована педагогічна підготовка вчителів початкової та нижчої середньої школи (вчителювання у 1-7 класах) (4 роки на рівні бакалавра, 240 ЄКТС кредитів) включає такі елементи: вивчення, щонайменше, чотирьох шкільних предметів, з яких хоча б один повинен мати обсяг 60 ЄКТС кредитів, а інші – не менше 30 ЄКТС кредитів. Обов'язковими предметами є педагогічні предмети (60 ЄКТС кредитів), математика (30 ЄКТС кредитів) та норвезька мова (30 ЄКТС кредитів). На 4-му курсі навчання один шкільний предмет у 30 ЄКТС кредитів може бути замінений практичною роботою в школі саме з цього конкретного предмета.

²⁰² Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education in Norway (2019). URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en?fbclid=IwAR2561kMhTEBBcpFJIY3PTjC9zLXgwEGahljexLnfX6HsAt_F117_fZs-F4

Перехід на магістерську програму, після 3-го року навчання, перший рік програми магістра заміняє 4-й рік програми початкової та нижчої середньої педагогічної підготовки вчителів. Контрольована, оцінювана та різноманітна педагогічна практика відбувається упродовж усіх років навчання, як основна складова частина всіх предметів у всіх курікулах. Обсяг педагогічної практики повинен бути щонайменше 100 днів, розподілених упродовж усіх чотирьох років навчання майбутніх учителів. Наприклад, 60 днів у перші два роки навчання та 40 днів у останні два роки навчання.

Другий тип. Диференційована педагогічна підготовка майбутніх вчителів початкової та нижчої середньої школи (вчителювання у 1-7 класах, 4 роки на рівні бакалавра, 240 ЄКТС кредитів) включає обов'язковий предмет «Педагогіка та уміння, що пов'язані з учнями» («Pedagogy and Pupil-related Skills») у 60 ЄКТС кредитів; написання бакалаврської роботи на 3-му курсі навчання; 100 днів педагогічної практики, як і у першому типі. Як правило, студенти обирають три шкільні предмети по 30 або 60 ЄКТС кредитів, ці предмети не обов'язкові, а є додатковими. А також 30 ЄКТС кредитів зі спеціального предмету, що необхідний для навиків роботи в школах, але не є шкільним предметом.

Третій тип. Інтегрована магістерська педагогічна підготовка майбутніх вчителів (вчителювання у 8–10 класах, 5-ти річна магістерська підготовка у 300 ЄКТС кредитів) отримала свій рамковий план у 2013 році. Обов'язковим є «Предмет професії» (60 ЄКТС кредитів), що містить основи педагогіки та предметної дидактики, та відповідає двом шкільним предметам. Обсяг програми такий: шкільний предмет (1) – 160 ЄКТС кредитів за предметом, що кваліфікується для викладання у 8-10 класах. Шкільний предмет (2) – не менше 60 ЄКТС кредитів. Як і в першому та другому типі студенти мають 100 днів педагогічної практики. Також майбутні педагоги пишуть магістерську роботу з обраного ними шкільного предмета (1).

Четвертий тип. Аспірантура з навчальної теорії та практики для, так званих, вчителів-предметників (60 ЄКТС кредитів) кваліфікується за професією вчителя у поєднанні з науковим ступенем (з виконавського мистецтва, навчальних предметів або

з професійно-технічною базою) здобутим у вищому навчальному закладі. Ця програма складається з 30 ЄКТС кредитів педагогіки, 30 ЄКТС кредитів предметної дидактики та 60 днів педагогічної практики.

П'ятий тип. Педагогічна підготовка майбутніх вчителів-предметників з практичних та естетичних предметів (3 роки на рівні бакалавра, 180 ЄКТС кредитів), що включає 120 ЄКТС кредитів з практичних та / або естетичних предметів, а також предметну дидактику, 60 ЄКТС кредитів з «предмету професії», включаючи педагогіку, наукові методи і філософію наук, написання бакалаврської роботи.

Шостий тип. Професійно-технічна педагогічна підготовка майбутніх вчителів (180 ЄКТС кредитів). Ця освітня програма складається з двох основних елементів: «Предмет професії» (60 ЄКТС кредитів), загальний для всіх студентів і включає педагогіку та дидактику професії, а також «Професійний предмет» (120 ЄКТС кредитів), який опановують студенти до викладання відповідних предметів у вищій середній школі. Обсяг педагогічної практики становить 130 днів, з яких 70 днів викладання в школі та 60 практичних занять. Ці вчителі здобудуть повну кваліфікацію у галузі торгівлі чи ремесел.

Сьомий тип. Бакалавр для вчителів білінгвальників (3 роки на рівні бакалавра, 180 ЄКТС кредитів). Ця педагогічна підготовка є доволі незначною і не має окремого рамкового плану, оскільки переважно, відбувається злиття цього типу підготовки з іншими курікулами педагогічного навчання майбутніх вчителів.

Восьмий тип. Педагогічна підготовка вчителів дошкільного закладу (180 ЄКТС кредитів) відповідає кваліфікації керівників та педагогічних керівників дитячих садків. Цей курікулум інтегрований, професійно-орієнтований та дослідно-орієнтований на педагогічну підготовку вчителів для дитячих садків, відповідно до Закону «Про дитячі садки» (Kindergarten Act) та Рамкового плану змісту та завдань дитячих садків (Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens). Структура курікулуму забезпечує прогресування в базовому професійному курсі навчання. Курікулум включає шість галузей знань, а також спеціалізацію та написання бакалаврської

роботи. Кожна галузь знань має бути орієнтована на професію та інтегрувати відповідні освітні, професійні та дидактичні знання, адаптовані до різних навчальних дитячих садків. Педагогіка є центральним та сполучним предметом, включеним у кожен галузь знань та несе особливу відповідальність за забезпечення прогресу і орієнтацію курсу навчальної професії. Студенти мають 100 днів педагогічної практики, з яких 95 днів студенти проводять у дитячому садку, а п'ять днів – зосереджують увагу на переході учнів між дитячим садком та школою.

У Норвегії саамська мова (Sami language) та норвезька мова жестів є офіційними, тож майбутні вчителі можуть обирати обидві ці мови як шкільний предмет у базовій педагогічній підготовці.

Коледж Університету Саамі в муніципалітеті Каутокеїно (графство Фіннмарк), має спеціальні чотирирічні курікулуми диференційованої початкової та нижчої середньої підготовки вчителів (на 1–7 класи та 5–10 класи). У цих курікулумах саамська мова та мова дуоджі (Duodji language) є обов'язковими, а всі предмети викладаються саамською мовою. Випускники цих курікулумів мають право вчителювати у школах як рідною норвезькою, так і мовою Саамі. Наприклад, саамські студенти з Фінляндії, які навчаються за цими курікулами, автоматично отримують кваліфікацію для вчителювання у фінських школах, але лише за умови, що курс вивчення з норвезької мови буде замінений на опанування фінської мови. У коледжі також приймають на навчання саамських студентів зі Швеції. Цей курікулум є варіантом першого і другого типів педагогічної підготовки.

Усіх майбутніх учителів формально оцінюють упродовж усього навчання, за їхні практичні вміння вчителювання, предметні та педагогічні знання. Окрім того, студенти також проходять оцінювання щодо придатності вчителювання у школі. Студенти, які проходять один із типів базової педагогічної підготовки, стають сертифікованими і кваліфікованими вчителями. У Норвегії іншого виду сертифікації нових учителів немає.

Отримати постійну посаду вчителя в Норвегії можливо, якщо претенденти відповідатимуть кваліфікаційним вимогам, як це описано в Законі «Про освіту» (Education Act) та відповідних нормативних актах Норвегії. Наявність відповідної педагогічної підготовки вчителів є головною вимогою. Якщо жоден претендент на посаду вчителя не відповідає кваліфікаційним вимогам, то можливе тимчасове призначення. Такі тимчасові призначення повинні тривати не довше ніж до 31 липня кожного року. У 2015-2016 навчальних роках 5,6% норвезьких вчителів початкових та середніх шкіл були на тимчасових контрактах.

Окрім кваліфікаційної вимоги, яка передбачає необхідну педагогічну підготовку, вчителі мають мати відповідну кваліфікацію з предметів, яким вони навчатимуть учнів. Кількість відповідних ЄКТС кредитів, необхідних для вчителювання у школі, залежить від кількості років навчання за типами та спеціалізованих шкільних предметів. Цей тип регулювання є новим для Закону «Про освіту» (станом на 2014 рік), і в перехідний період, який триватиме до 2025 року, ці вимоги не застосовуватимуться до вчителів, які отримали кваліфікацію до 2014 року.

Альтернативні шляхи педагогічної підготовки. Усі основні види педагогічної підготовки (дошкільна, загальна, професійно-технічна) пропонуються через децентралізовані навчальні курікулуми. Зміст курсів ідентичний звичайним курікулумам, але має дещо інший організаційний план навчання, що дозволяє студенту працювати за сумісництвом. Тому децентралізовані курікулуми часто мають більш тривалий термін. Багато вищих навчальних закладів Норвегії пропонують гнучкі курікулуми зі здобуття педагогічної освіти, включаючи використання ІКТ. Норвезькі освітні установи з курікулами в галузі педагогічного навчання також забезпечують підвищення кваліфікації та післядипломні курси для вже працюючих вчителів.

Професійний розвиток працюючих вчителів. Професійний розвиток норвезьких вчителів відноситься до сектору освіти дорослих і регулюється Законодавчим Актом Про Освіту Дорослих (Adult Education Act, 2009) (з норв. Lov om voksenopplæring) та

Законодавчим Актом Про Освіту (2002) (Opplæringsloven). Відповідно до цього Законодавчого акту представники освітніх інституцій різних рівнів освіти відповідають за провадження у країні неформальних курсів.

Законодавчий Акт Про Освіту регулює початкову, середню та вищу середню освіту, включаючи освіту дорослих. У Норвегії існує окремий Законодавчий Акт Про Народну Вищу Школу (Act on Folk High Schools (Lov om folkehøyskoler), що був прийнятий у 2002 році. Мета Народної Вищої Школи – сприяння загальній компетентності дорослих та народному просвітництву. Кожна така школа несе відповідальність за визначення своїх рамкових цінностей у межах чинного закону. Поряд з навчанням у формальних та неформальних структурах, важливе значення має місце роботи дорослого як основне для навчання протягом усього життя в Норвегії.

У країні існує Норвезьке агентство з неперервного навчання (The Norwegian Agency for Lifelong Learning). Це агентство відповідає за підвищення рівня участі у навчанні дорослих, зокрема в програмах, орієнтованих на навчання базовим вмінням на робочому місці та поза його межами. Агентство має особливу компетенцію у сфері прав дорослих та визнання і підтвердження попереднього навчання. Агентство також тісно співпрацює з соціальними партнерами та громадськими організаціями з метою покращення навчання дорослих у робочому житті²⁰³.

Серед найпоширеніших провайдерів освіти дорослих виокремимо такі:

- центри освіти для дорослих (Voksenopplæringssentra), які існують майже в кожному із 428 муніципалітетах по всій країні та 19 округах;
- Ресурсні та кар’єрні центри (Ressurs- og karrieresentra) на рівні округу (майже 16 таких центрів);
- Асоціації з освіти дорослих при громадських організаціях (Studieforbund);
- Інтернатні народні вищі школи (Folkehøyskoler);
- Школи дистанційної освіти (Nettskoler);

²⁰³ Bjerkaer, S. (2016): Adult and Continuing Education in Norway. Bielefeld. DOI 10.3278/37/0576w

- Підприємства та приватні компанії, що забезпечують подальшу освіту;
- Неперервні навчальні департаменти та відділення в університетах та університетських коледжах;
- Вищі професійно-технічні школи (Fagskoler).

Сектор, що забезпечує навчання та освіту дорослих у Норвегії це – державний сектор, що представляє державу, округи та муніципалітети, які відповідають за різні частини формальної освіти дорослих відповідно до Законодавчого Акту Про Освіту Дорослих та інших підзаконних актів. Приватний сектор представляє підприємства та компанії, які пропонують усі форми навчання дорослих відповідно до сучасних ринкових умов та потреб²⁰⁴.

Приватний сектор може включати провайдерів з формальної, неформальної та інформальної освіти та навчання. Сектор громадських організацій, Сектор асоціацій з освіти дорослих при громадських організаціях, Вищі Народні Школи пропонують переважно неформальне навчання та освіту з державним фінансуванням відповідно до чинного законодавства. Асоціації освіти дорослих при громадських організаціях можуть також пропонувати формальну освіту у співпраці з державним сектором, наприклад, вища середня освіта для дорослих у співпраці з графствами.

У Норвегії існує безліч систем та варіантів фінансування навчання дорослих. Міністерство освіти та досліджень Норвегії відповідає за державну систему фінансування такої освіти. Деякі напрями фінансування освіти дорослих Міністерство делегувало Норвезькому управлінню освіти та навчання (Utdanningsdirektoratet) та Національному агентству з неперервного навчання. Згідно із Законодавчим Актом Про Освіту, початкова, середня та вища середня освіта для дорослих безкоштовна як для учнів так і для дорослих слухачів²⁰⁵.

²⁰⁴ Bjerkaer, S. (2016): Adult and Continuing Education in Norway. Bielefeld. DOI 10.3278/37/0576w

²⁰⁵ Там само.

Як передбачено Законодавчим Актом Про Освіту Дорослих, неформальна система навчання та освіта дорослих, якою керуються Асоціації освіти дорослих при громадських організаціях, частково фінансується з державних коштів. Наприклад у 2016 році майже 200 млн. норвезьких крон було виділено на таке навчання. Загалом ця система фінансування пропонує в середньому 5000 тис. норвезьких крон за кожен курс, або 400 норвезьких крон на кожного учасника. Окрім того, дорослі слухачі мають сплачувати індивідуальні збори за курси, але вартість може змінюватись залежно від витрат, оплати викладачів тощо. На деяких курсах дорослі слухачі повинні покрити до 90 % витрат; для інших дешевших курсів державне фінансування покриває до 70-80 % витрат²⁰⁶.

В освіті дорослих більшість вчителів Норвегії вже мають ступінь бакалавра або магістра. Курси неперервної освіти не є частиною вчительських обов'язків для викладачів в університетах та університетських коледжах. Деякі університети та університетські коледжі пропонують спеціальні програми навчання дорослих, наприклад, однорічні програми за сумісництвом з гнучким навчанням. Такі програми також можуть пропонуватися у співпраці з організаціями освіти дорослих та муніципалітетами.

Вчителі у формальній освіті дорослих (як для базової, так і для вищої середньої освіти) мають право на курси неперервного професійного розвитку (Continuing Professional Development (CPD)), організовані шкільними органами управління. Такі курси безкоштовні та доступні для вчителів всіх типів підготовки. Принципи освіти дорослих не є обов'язковим елементом базової підготовки вчителів, лише один вищий навчальний заклад пропонує дослідження щодо навчання дорослих (бакалаврська і магістерська програма, що існує у департаменті освіти та навчання впродовж життя

²⁰⁶ Bjerkekaker, S. (2016): Adult and Continuing Education in Norway. Bielefeld. DOI 10.3278/37/0576w

Норвезького університету науки і технології (NTNU)²⁰⁷. Однак інші академічні установи пропонують аспірантуру для професіоналізації вчителів, поєднуючи андрагогічні та специфічні компетенції для конкретних цільових груп або секторів навчання дорослих. Наприклад один університет може пропонувати 30 ЄКТС кредитів освітніх курсів з «Навчання та грамоти для дорослих», а інший університет пропонує освітній курс у 30 ЄКТС кредитів з «Навчання дорослих та цифрової компетентності».

Для вчителів іммігрантів 30 ЄКТС кредитів з освіти дорослих пропонуються декількома університетами, деякі з яких були створені у співпраці із агенцією «Skills Norway». Три окремі курси пропонуються Університетом прикладних наук Норвегії (Inland Norway University of Applied Sciences (the INN University)) у Хамарі. Один із цих курсів орієнтований на вчителів іммігрантів щодо навчання грамотності, тоді як інші два спрямовані на навчання дорослих іммігрантів у опануванні норвезької мови як другої. Окрім того Університет прикладних наук Західної Норвегії (Western Norway University of Applied Sciences) у Бергені пропонує подібний курс. У 2019 році «Skills Norway» започаткувало здобуття стипендій вчителями іммігрантами.

Починаючи з 2008 року, агенція «Skills Norway» відповідає за постійне, неформальне навчання всіх норвезьких вчителів, та вчителів іммігрантів у двох конкретних галузях: навчання мові і грамотності; соціальні дослідження, засновані на національному курикулумі з норвезької мови та соціальних досліджень для вчителів іммігрантів. Реалізація здійснюється у вигляді коротких курсів, що проводяться у кожному з норвезьких графств²⁰⁸.

Також у професійному розвитку вчителів використовуються схеми мультиплікаторів, так звана «каскадна модель», що збирає групи досвідчених вчителів з усієї країни для подальшого навчання в «Skills Norway», а після навчання відправляє

²⁰⁷ Continuing Professional Development for Teachers and Trainers Working in Adult Education and Training. (2019). URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-48_en

²⁰⁸ Skills Norway (2020). URL: <https://www.kompetansenorge.no/English/About-Skills-Norway/>

їх у свої регіони для поширення здобутих знань іншим вчителям. Упродовж декількох років пропонуються тривалі курси підвищення кваліфікації для вчителів білінгвальників із соціальних досліджень. Курси складаються з 30 уроків, що висвітлюють відповідні теми Національного курікулуму з норвезької мови та соціальних досліджень.

З 2019 року у Норвегії відбувається зміна такої освітньої моделі. Агенція «Skills Norway» все ще виділяє кошти губернаторам графств, які через співпрацю з регіональними та місцевими органами влади, а також з університетським сектором націлюють та задовольняють кваліфікаційні потреби вчителів – на основі певних ключових освітніх галузей та національного курікулуму з норвезької мови і соціальних досліджень. Агенція «Skills Norway» також відповідає за впровадження програми «Skills Plus» спрямованої на розвиток основних вмінь у робочому житті. Тому неформальне навчання організовується для опанування вчителями андрагогічної компетентності та веб-навчання від «Skills Norway».

Що таке «Skills Norway»? Агенція «Skills Norway» («Навички Норвегії») передбачає програму навчання впродовж життя для інклюзивної економіки та суспільства. Ця програма працює над тим, щоб дорослі, на роботі та поза нею, мали доступ до опанування необхідних вмінь, за потребою. «Skills Norway» поєднує в собі вже імплементовані вміння та надає рекомендації державним органам та іншим освітнім інституціям щодо сприяння розвитку політики потрібних вмінь.

Добробут норвезького населення визначається рівнем їхніх вмінь та здатністю ними користуватися. Здатність суспільства включати в роботу людей з різними компетентностями стає все більш важливою для продуктивності норвезької робочої сили. Населення Норвегії має бути в змозі впоратися з поточною реструктуризацією, не збільшуючи нерівності між тими, хто проживає в країні. Це вимагає подальших

інвестицій у компетентність, щоб більше дорослих почало працювати і норвезькі підприємства приваблювали необхідні вміння відповідно вимог сучасного життя²⁰⁹.

«Skills Norway» («Навички Норвегії») – це агенція управління з питань навчання протягом усього життя, що належить до Міністерства освіти та досліджень Норвегії. Агенція також має у своєму складі комісію від Міністерства юстиції та громадської безпеки (Ministry of Justice and Public Security). Ця агенція також бере участь у міжнародному співробітництві, і є чинним національним координатором Європейської програми для навчання дорослих. «Skills Norway» також виступає як секретаріат національної ради з питань вищої професійної освіти (Nasjonalt fagskoleråd), і має координуючу роль для Північної мережі з навчання дорослих (Nordisk Nätverk för Vuxnas Lärande, Nordic Network for Adult Learning).

Розвиток системи неперервної освіти як необхідна умова для розвитку конкурентоздатності економіки в умовах зменшення робочої сили через демографічні зміни стало основним двигуном формування стратегії технічної і професійної освіти і перепідготовки в розвинутих країнах світу. Норвегія створила доволі успішну систему неперервної професійної освіти, оскільки Уряд розглядає її як головний інструмент для досягнення національних цілей в економіці і зайнятості населення. Саме професійна підготовка і розвиток вчителів вважаються пріоритетною державною відповідальністю. Рівний доступ усіх громадян Норвегії до якісної освіти є одним із основних політичних принципів країни, саме тому більшість норвежців навчаються за державний кошт. Як і у Фінляндії, Норвезький уряд провадить тристоронню співпрацю уряду, бізнесу, профспілок у неперервній освіті усіх вчителів. Така взаємодія соціальних партнерів і уряду регулюється Законом про професійну підготовку.

2. Державний орган, що опікується всією базовою педагогічною підготовкою майбутніх вчителів є Міністерство освіти та досліджень Норвегії. Важливими дорадчими органами для Міністерства є Норвезька асоціація вищих навчальних

²⁰⁹ Skills Norway (2020). URL: <https://www.kompetansenorge.no/English/About-Skills-Norway/>

закладів (Norwegian Association of Higher Education Institutions (UHR)), зокрема її відомство Національна рада з питань навчання вчителів (National Council for Teacher Education) та незалежний орган Норвезьке агентство із забезпечення якості освіти (Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT)).

3. У Норвегії існує різноманітна базова педагогічна підготовка майбутніх вчителів²¹⁰, а саме:

Вчитель для дошкільних закладів (трирічна підготовка), що спеціалізується на виховній роботі у дитячих садках. Вчителі дошкільники можуть здобути ще додаткову педагогічну освіту (тривалість 1 рік) для вчителювання у 1-4 класах початкової школи;

Базова педагогічна підготовка (чотирирічна підготовка) кваліфікує майбутніх вчителів для вчителювання у початковій та нижчій середній школі. Один повний рік підготовки присвячується з вивчення конкретних шкільних предметів необхідних для того, щоб бути кваліфікованим для викладання, наприклад, таких предметів як: математика, англійська та норвезька мови в нижчих класах середньої школи.

Починаючи з 2010 року, базова педагогічна підготовка майбутніх вчителів замінюється новою диференційованою педагогічною підготовкою майбутніх вчителів.

Диференційована педагогічна підготовка майбутніх вчителів початкової та нижчої середньої школи (чотирирічна підготовка) кваліфікується як вчителювання у початковій школі (1-7 класи) чи в нижчій середній школі (5-10 класи). Педагогічна кваліфікація обмежується обраною спеціалізацією.

Педагогічна підготовка вчителів-предметників (трирічна та чотирирічна підготовка) кваліфікується для викладання саме конкретних предметів у початковій та нижчій середній школі, а також у старших класах середньої школи, та іншій культурній роботі з дітьми та підлітками.

²¹⁰ Teachers and Education Staff. (2019). URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/teachers-and-education-staff_en

Професійно-технічна педагогічна підготовка майбутніх вчителів (трирічна підготовка) кваліфікується для викладання у старших класах середньої школи, навчання дорослих та предметів з п'ятого курсу навчання для початкової школи.

У Норвегії існує однорічна програма з навчальної теорії та практики – це програма для студентів, які вже мають від 3 до 5 років педагогічної підготовки в університеті чи університетському коледжі, як правило, охоплюють два або три шкільні предмети. Ця програма кваліфікована для вчителювання з п'ятого класу початкової школи, і у старших класах середньої школи.

Інтегрована магістерська педагогічна підготовка (п'ятирічна підготовка) забезпечує вчителювання певних предметів з п'ятого класу початкової школи, і у старших класах середньої школи.

Педагогічна підготовка саамських вчителів відповідає кваліфікації для навчання саме саамських учнів у дитячих садках та школах, що знаходяться в саамських округах Норвегії.

Педагогічна підготовка вчителів для учнів з особливими потребами кваліфікується для навчання, наприклад: дітей з вадами слуху в дитячих садках та школах. Така підготовка включає обов'язкове вивчення норвезької мови жестів. Норвезька мова жестів – це також офіційна мова в Норвегії.

4. Професійним розвитком норвезьких вчителів займається освіта дорослих і регулюється Законодавчим Актом Про Освіту Дорослих (2009) та Законодавчим Актом Про Освіту (2002). У країні також функціонує Норвезьке агентство з неперервного навчання (The Norwegian Agency for Lifelong Learning).

5. Норвегія має високу ступінь децентралізації на всіх рівнях влади: національному, регіональному, муніципальному. Муніципалітети відповідають за початкову і середню освіту. Регіональна влада – за роботу шкіл, розробку курікулумів, проведення екзаменів і забезпечення якості навчання учнів та кадрову політику шкіл. Міністерство науки та досліджень несе загальну відповідальність за національну освітню політику і управління освітою та професійною підготовкою на всіх рівнях: від

дитячого садка до вищої освіти, включаючи і освіту дорослих. Важливою особливістю є те, що Міністерство науки та досліджень в межах свої зобов'язань щодо розвитку змісту освітніх курікулумів залучає саме експертів із освітніх установ і роботодавців. Ці експерти готують професійні профілі для затвердження нових кваліфікацій відповідно сучасних вимог ринку праці. Окрім того міністерством розроблена і імплементована система контролю за виконанням курікулумів з метою отримання інформації про більш цілісний та систематичний стан дієвості курікулумів.

6. Також у країні діє Норвезьке агентство із забезпечення якості освіти, що було створено ще у 2002 році. Це повністю незалежна агенція, метою якої є оцінювання якості вищої освіти і вищої професійної освіти у Норвегії. Ця мета досягається виконанням таких завдань: акредитація вищих навчальних закладів; акредитація програм вищої освіти і різних курсів; перегляд акредитацій; оцінювання окремих видів освітніх послуг або конкретних аспектів освітнього процесу; оцінювання вищої професійної освіти; визнання зарубіжних кваліфікацій та ін.

2.6. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

*Надія Брижак,
Олена Мішкулинець*

На сучасному етапі, в умовах інтеграції України у світовий освітній простір та постійного вдосконалення національної системи вищої освіти значна увага науковців і педагогів-практиків приділяється проблемі підготовки вчителя, його професійного становлення і професійної компетентності. Особливої актуальності набуває проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів до реалізації Концепції «Нова українська школа», адже їхні компетенції, професійно-значущі якості, що формуються під час навчання у закладі вищої освіти, стимулюватимуть становлення життєво необхідних якостей особистості молодшого школяра і є підґрунтям подальшого успішного ступеневого навчання.

Реформування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем. Ці зміни висвітлено в державних документах, зокрема в Законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової загальної освіти, Концепції нової української школи, Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Національній доктрині розвитку освіти, Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», державних законодавчих та нормативно-правових актах, документах Міністерства освіти і науки України.

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у контексті нової української школи дозволив визначити основні напрямки дослідження: теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів, її складові (В. Андрущенко, В. Бондар, О. Дубасенюк, М. Євтух), сутність формування готовності до професійної діяльності та показників її сформованості (А. Алексюк, М. Дьяченко, Л. Кондрашова,

Н. Кузьміна, В. Сластьонін), формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (О. Біда, О. Матвієнко, Л. Коваль, О. Комар). Зокрема, Н. Бібік, Т. Байбара, М. Вашуленко, О. Савченко, Н. Кічук, О. Пометун, Г. Тарасенко, Л. Хомич, визначають сутнісні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів, такі як поглиблене знання предмета, постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань, наявність змістового, процесуального й особистісного компонентів.

Компетентнісний підхід почав активно впроваджуватися у сферу освіти, починаючи з 60-х років минулого століття. Саме з того часу науковцями ведеться пошук ефективних шляхів втілення його основ у практику підготовки фахівців різного профілю²¹¹. Як слушно зауважує Н. Король, перехід до компетентнісного підходу «означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях»²¹².

На думку О. Пометун перехід до компетентнісного підходу потребує опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації поняттєвого фонду європейської педагогічної термінології, зрозумілої всім учасникам освітнього процесу²¹³.

Однак переважна більшість дослідників вважають, що компетентнісний підхід в усіх сенсах і аспектах найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, що нині мають місце в усіх країнах Європи:

²¹¹ Василенко, Н.В. (2014). Наукові засади розвитку професійної соціокомунікативної компетентності керівників профільних загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти (Дис. д-ра пед. наук.) Вінницький обл. ін-т післядипломної освіти пед. працівників. Київ, С. 120.

²¹² Король, Н. І. (2009). Компетентнісно-орієнтований підхід як інноваційна стратегія в освітньому середовищі України в контексті Болонського процесу. Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: матеріали міжнар. наук. - практ. конф. (Ч. 1), Ялта : РВНЗ КГУ. С. 124-127.

²¹³ Пометун, О. І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи. Київ. С.48.

– компетентнісний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. Лежнина);

– компетентнісний підхід визначає формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей, в результаті чого буде сформована загальна компетентність людини (О. Пометун);

– компетентнісний підхід сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (В. Антипова, К. Колесина, Г. Пахомова, І. Фрумін);

– компетентнісний підхід забезпечує спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в процесі, в соціальній структурі (В. Байденко, Н. Бібік, А. Субетто);

– компетентнісний підхід орієнтує на побудову освітнього процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати і уміти студент «на виході») (І. Зимняя) та ін.²¹⁴.

Як бачимо, компетентнісний підхід є системним, міждисциплінарним, інноваційним, орієнтується на сучасне й майбутнє, виступає засобом і чинником модернізації, характеризується особистісним, діяльнісним аспектами з огляду на ціннісно-сміслову, особистісну, змістову складові освіти, доповнює освітні інновації й класичні підходи, що допомагають гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей; пов'язує професійне навчання з системою підвищення кваліфікації, гармонізує й доповнює ЗУНи, інтегруючи їх у компетентності, мотивує до навчання упродовж життя.

Для детального та більш повного розуміння досліджуваної дефініції виникає необхідність у визначенні поняття «компетентність» та характеристики ключових компетентностей сучасного випускника закладу вищої освіти – майбутнього педагога. Окрім того, до нині тривають суперечки стосовно розмежувань та визначень понять

²¹⁴Брижак, Н. Ю.(2012). Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів. Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: Говерла. (Вип. 25). С. 46–48.

«компетентність» та «компетенція», їх першочерговості та взаємозв'язків. Із цього приводу ґрунтовне дослідження проведено доктором педагогічних наук, професором, членом-кореспондентом НАПН України Світланою Сисоєвою.

Вона зазначає, що компетенція – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами та використовується для формування вимог до результатів навчання. Компетентність – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Компетентність є оцінною характеристикою особи. Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти. Компетентнісний підхід – це підхід, спрямований на формування компетентності особи²¹⁵.

Державним стандартом початкової освіти компетенція формулюється як суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини²¹⁶, а Галузевими стандартами вищої освіти – як «знання й розуміння (теоретичне знання академічної сфери, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна складова способу сприйняття, життя з іншими в соціальному контексті), предметна сфера, у якій індивід добре обізнаний, виявляє готовність до виконання діяльності».

За словником іноземних мов «компетентність» визначається як «володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку»²¹⁷; «поінформованість, обізнаність, авторитетність»²¹⁸.

²¹⁵ Сисоєва, С.О. (1996). Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : Монографія. К.: Поліграфкнига, 407с.

²¹⁶ Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою Каб. Міністрів України, від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

²¹⁷ Словарь иностранных слов (1964). Под ред. И.В.Лехина, С.М.Локшиной, Ф.Н.Петрова (гл. редактор) и Л.С.Шаумяна. М.: Из-во Сов. энциклопедия, 784 с.

²¹⁸ Словник іншомовних слів (2000). Уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. К.: Наукова думка, С. 282.

Зазначимо, що на сьогодні новим Законом України «Про вищу освіту» поняття компетентності визначається як динамічна комбінація знань, умінь і та практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (п.13 ст.1)²¹⁹.

І. Зязюн²²⁰ характеризує «компетентність» як здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що потребує реальних знань, умінь, навичок, досвіду, і зауважував, що професійно-педагогічна компетентність відображає готовність і та здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими в суспільстві на цей час нормативами і стандартами.

Проте, А. Дахін вказує на існування відмінності між поняттями «компетенція» і «компетентність». Науковець вводить поняття «освітня компетенція», яка пов'язана з рівнем розвитку особистості, з якісним освоєнням нею змісту освіти. Освітня компетентність, на його думку, це здатність особистості здійснювати складні види діяльності, тобто мова йде про компетентність як сформовану особистісну якість. У поняття «освітня компетенція» входить моделювання властивостей особистості, яке базується на предметах, що вивчаються, обсяг знань і формування вмінь і навичок. Освітня компетентність, у свою чергу, це не стільки обсяг отриманих знань і сформованих умінь і навичок, скільки здатність і готовність застосувати їх у майбутній професійній діяльності, в соціально-економічних і міжособистісних взаєминах²²¹.

²¹⁹ [Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII. // Урядовий кур'єр від 13.08.2014. №145](#)

²²⁰ Зязюн, І. (2005). Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. (№ 25). С. 13-18

²²¹ Дахин, А.Н. (2006). Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре / Школьные технологии. (№ 5). С. 35–44.

За словником російської мови С. Ожегова «компетентний» визначається як ознака значення «компетентність» – знаючий, поінформований, авторитетний у будь-якій галузі; що володіє компетенцією²²².

Словник української мови трактує значення «компетентний» – (лат. *competens* (*competentis*) – належний, здібний) – як той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямучий, ґрунтується на знанні, кваліфікований²²³.

Відзначимо, що компетентність тісно пов'язана із професійною діяльністю. Для того щоб знайти своє місце у професійній ієрархії, особистість повинна оволодіти високим рівнем професійної компетентності. Нам імponує думка В. Ягупова щодо трактування професійної компетентності. Автор вважає, що професійну компетентність фахівця доцільно розглядати як складне інтегральне інтелектуальне, професійне і особистісне утворення, яке формується «у процесі професійної підготовки у ВНЗ, виявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності»²²⁴.

Огляд психолого-педагогічної літератури та інших інформаційних джерел показує, що можна виділити кілька підходів до визначення поняття «професійна компетентність». Так, наприклад, зарубіжними дослідниками дане поняття розглядається як «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до актуального виконання діяльності», «ефективність дій»²²⁵.

²²² Ожегов, С.И. (1984). Словарь русского языка. Москва: Русский язык, 798 с.

²²³ Словник української мови (1973). Т. 4. К.: Наукова думка, С. 250.

²²⁴ Ягупов, В. В., Свистун, В.І. (2007). Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. (Том 71). С. 3–8.

²²⁵ Velde, Ch. (1997). Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 Annual SCUTREA conference: P. 27–35.

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається як сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці; як комбінація особистісних якостей та властивостей; як комплекс знань і професійно значущих особистих якостей; як єдність теоретичної та практичної готовності до праці та ін.²²⁶.

Зокрема, В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко та Є. Шиянов вважають, що професійна компетентність педагога виражає «єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм», при цьому основу структури компетентності учителя складають чисельні педагогічні вміння, що характеризують цю готовність²²⁷.

За В. Гриньовою, професійна компетентність – це особистісні можливості фахівця, що дозволяють йому діяти конструктивно в межах визначеної професійної компетенції, а професійна компетенція – це професійно-статусні можливості для здійснення фахівцем державних, соціальних і особистісних повноважень у професійній діяльності²²⁸.

Хоча, у зміст професійної компетентності І. Зязюн включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості²²⁹.

На думку дослідників (В. Адольфа, В. Журавльова, Т. Новикової), загальна характеристика професійної компетентності свідчить про те, що вона передбачає залучення людини до загального культурного світу цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як спеціаліст, професіонал, тобто «людина, яка володіє не тільки достатнім обсягом знань, умінь і навичок, але й здатністю до безперервної

²²⁶ Садовская, Е.А. (2004). Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: метод. указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» Оренбург: РИК ГОУ ОГУ. 50 с.

²²⁷ Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н. (1998). Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва. Школа-Пресс. 512 с.

²²⁸ Гриньова, В. М. (1998). Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків, 300 с.

²²⁹ Зязюн, І.А. (1997). Педагогічна майстерність: Підручник Київ.: Вища школа. 349 с.

самоосвіти»²³⁰. На цих підставах визначається структура педагогічної компетентності, яка містить такі компоненти: знання (культурологічні, педагогічні та інші), педагогічні вміння та навички, здатність до самоосвіти й самовиховання, спроможність отримувати від своєї роботи конкретні стабільні результати, що відповідають загальноприйнятим еталонам, здатність вирішувати творчі завдання.

В. Журавльов пропонує конструювати структуру професійної компетентності вчителя, спираючись на базовий стандарт, а саме: кваліфікаційну характеристику, модель спеціаліста, професіограму вчителя. У цьому зв'язку автор виокремлює три групи стандартів професіоналізму вчителя. Це рефлексивні – самооцінні та зовнішньооцінні: відповідність кваліфікаційній характеристиці, володіння технікою інтроспекції і методичної самооцінки через моделювання Я – концепції; професійно-діяльнісна характеристика педагога: володіння педагогічними поняттями, концепціями, закономірностями, основами педагогічної інформатики, педагогічної діагностики, технологією педагогічної творчості, співробітництва з партнерами, керівництво колективними справами; володіння знаннями про здоровий і розвиваючий спосіб життя, способи виходу зі стресової ситуації; озброєння кожного педагога засобами соціального та психологічного захисту від впливу несприятливих факторів праці й життєдіяльності²³¹.

Неважко помітити, що друга група стандартів відображає зміст професійної компетентності педагога. Що ж стосується першої та третьої –, то, на нашу думку, вони виступають як умови для виявлення професійної компетентності.

Сутність та структуру професійної компетентності сучасні дослідники визначають по-різному, однак обов'язковим компонентом у всіх наукових розвідках є знаннява складова. Так, Л. Маркова розглядає професійну компетентність учителя за процесуальними й результативними показниками. До перших дослідників включає три

²³⁰Новикова, Т.В. (1994). Непрерывное педагогическое образование. Проблемы развития профессионализма. Москва. 16-17 с.

²³¹ Журавлёв, В.И. (1992). Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов // Проблемы обновления содержания общего образования. Ростов-на-Дону: РПИ. 100 с.

блоки – педагогічну діяльність, педагогічне спілкування й особистість учителя. До других – два блоки, це – навчання й навченість, виховання і вихованість. В середині кожного з них науковець визначає об’єктивно необхідні вміння, знання та вимоги до психологічних якостей учителя. Виходячи з цього, автор тлумачить професійну компетентність, як «обізнаність учителя про знання й вміння та їх нормативні ознаки, що необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами»²³².

У дослідженні В. Петрук²³³ структура професійної компетентності містить такі складові:

1) пізнавальну компетентність – характеризується здатністю і потребою професійного навчання фахівця;

2) комунікативну компетентність – передбачає володіння навичками і прийомами міжособистісного спілкування (передовсім за допомогою сучасних інформаційних технологій);

3) аксіологічну компетентність – містить мотивації індивідуальних досягнень, ресурс успіху, прагнення до самореалізації особистості;

4) екстремальну компетентність – передбачає відхилення від умов нормально налагодженого виробництва, зміни способу життя, світогляду, світовідчуття тощо.

Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності особистості, формування у неї позитивного розуміння й адекватного сприйняття педагогічних інновацій, розвинених здібностей адаптуватися до змінюючого педагогічного середовища. Рівень професійної компетентності досягається завдяки розвитку особистості в системі професійної освіти. Формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста здійснюється через зміст освіти, яка включає

²³² Маркова, А.К. (1990). Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. Сов. педагогика. (№ 8). С. 84.

²³³ Петрук, В. А. (2006). Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін. Вінниця, 292 с.

в себе не тільки перелік навчальних предметів, а й професійні навички та вміння, що формуються в процесі оволодіння предметом, а також засобами активної дієвої позиції студента у соціальному, політичному та культурному житті. Підготовка компетентного фахівця, що відповідає вимогам сьогодення, неможлива без побудови на науковій основі відповідної системи навчання.

К. Денек у книзі «Про новий вигляд освіти» наводить компетентності, якими повинен володіти вчитель, серед них: праксеологічні – виражають навички вчителя у плануванні, організації, контролі та оцінці освітніх процесів; комунікаційні – мовні особливості, що виражаються в освітніх ситуаціях; взаємодії – характеризуються чіткістю інтеграційних дій вчителя; креативні – інноваційність і нестандартність²³⁴.

У цьому контексті М. Яковіцька відзначає, що, окрім знання і вміння, виділяються такі компетентності особистості, як уміння знаходити компроміс, працювати з іншими людьми, відкритість перед іншими, уміння аналізувати ситуацію наперед, оцінювання власних думок²³⁵.

Ми погоджуємося з думкою В. Пасічника, що професійна компетентність вчителя є інтегрованим поняттям, яка об'єднує наступні її складові: світоглядні позиції особистості та професійні якості (знання і вміння) у реалізації оздоровчо-профілактичних, діагностико-прогностичних, навчально-розвивальних, методичних, виховних, комунікативних, організаційно-педагогічних, контрольних, просвітницьких аспектах його діяльності та постійного самовдосконалення²³⁶.

Отже, резюмуючи думки авторів означеного підходу, можна сказати, що професійна компетентність фахівця є однією зі складових педагогічної майстерності вчителя поряд зі здатністю до саморозвитку та самореалізації.

У процесі навчання студентів у закладах вищої освіти можливо сформувати лише основні професійні компетентності, тому що фахова компетентність формується під

²³⁴ Denek, K. (1998). O nowy kształt edukacji / K. Denek. Torun. S. 49.

²³⁵ Jakowicka, M. (2008). Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji. Warszawa: Wyd. Eurydice. S. 113.

²³⁶ Пасічник, В.Р. (2010). Модель професійних компетенцій випускників фізкультурних вищих навчальних закладів Польщі. Проблеми фізичного виховання і спорту. (№5). С. 102–104.

час набуття вчителем педагогічного досвіду і постійної праці над удосконаленням своєї майстерності.

Якщо мова йде про педагогічну компетентність учителя, то її слід розглядати як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Прийняття Закону України «Про освіту»²³⁷ визначені нові вимоги до підготовки висококваліфікованих вчителів Нової української школи. Як зазначається в концепції «Нова українська школа»²³⁸ сучасна школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, з метою залучення до професії найкращих. Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель, який вирішить багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина – лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає.

Профіль учителя початкової школи означено в Типовій освітній програмі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, затвердженій наказом МОН України від 15.01.2018 № 36. Профіль, або опис компетентностей, відповідає Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням КМУ від 14.12.2016 № 988.

У Програмі виокремлено основні індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості вчителя, яких він має набути для успішного виконання стратегічної мети й завдань реформування початкової освіти. Розглянемо більш детально, якими компетентностями повинен бути наділений вчитель початкових класів Нової української школи.

²³⁷ Закон України «Про освіту» №1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. Офіц. вид. Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/

²³⁸ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – МОН України, 2016 <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf...>

Професійно-педагогічна компетентність полягає в:

– обізнаності із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку;

– здатності до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії, відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи.

Соціально-громадянську компетентність вчителя слід розглядати як:

– розуміння сутності громадянського суспільства;
– володіння знаннями про права і свободи людини;
– усвідомлення глобальних (зокрема й екологічних) проблем людства і можливостей власної участі у їх розв'язанні;

– усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності;

– вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та вміння віднаходити шляхи їх розв'язання;

– навички ефективної та конструктивної участі в цивілізаційному суспільному розвитку;

– здатність до ефективної командної роботи;

– вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів.

Загальнокультурна компетентність вчителя трактується як:

– здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва;

– усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

До мовно-комунікативної компетентності вчителя відносяться:

– володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності;

- вміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розміркувань та аргументації;
- розвиненість культури професійного спілкування;
- здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій).

Психологічно-фасилітативна компетентність складається з усвідомлення педагогом ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини та його здатності сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації.

Підприємницька компетентність вчителя – це його вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави.

І остання складова базової професійної компетентності вчителя – інформаційно-цифрова компетентність, яка представлена як здатність педагога орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства²³⁹.

Як бачимо, реалізація Концепції «Нова українська школа» вимагає підготовки вчителів нової формації, з високим рівнем володіння сучасними практиками, технологіями, методиками, формами і методами роботи. Адже, успіх інноваційних змін в освіті залежить від педагога, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здатності до гнучкого мислення, гуманістичної спрямованості особистості. Важливу роль у цьому процесі відіграє удосконалення особистісно-професійної компетентності вчителя.

²³⁹Про затвердження Типової освітньої програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти: Наказ МОН України від 15.01.2018 № 36. Київ, 2018. URL: <http://vippp.org.ua/files/nuschool/nakazmon1501201836-1517555981>.

Які ж вимоги ставляться до вчителя у відповідності концептуальних положень Нової української школи? Слід зазначити, що серед дев'яти ключових компонентів формули Нової української школи нами виділено такі, що безпосередньо стосуються особистості вчителя, а саме:

- умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі та дитиноцентризм.

Для їх реалізації сучасний вчитель зобов'язаний постійно професійно розвиватися, орієнтуючись на освітні потреби учня та партнерство з ним та його батьками. При цьому «передбачається, що творчий та відповідальний вчитель, який постійно працює над собою, отримає академічну свободу. Тобто, він буде готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи та засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність. Змінюється і сама роль учителя, який тепер виступатиме не як єдиний наставник та джерело знань, а як коуч, фасилітатор, тьютор, модератор індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Окрім того, слід зазначити, що основна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи студент має отримувати не окремі розрізнені знання, вміння та навички, у нього має формуватися й розвиватися здатність і готовність до діяльності в різних життєвих і професійних умовах.

Мета компетентнісного підходу у вищій освіті – подолати розрив між знаннями студентів і їх практичною діяльністю, навчити студентів за допомогою отриманих і засвоєних знань ефективно вирішувати завдання практики.

Формування компетентних педагогів може бути здійснено тільки тоді, коли студенти ще в період навчання у закладі вищої освіти будуть знаходитися в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, які їх

готуватимуть до співпраці не лише з молодшими школярами, а й з усіма суб'єктами освітнього процесу початкової школи.

Зазначимо, що процес формування професійної компетентності передбачає дотримання принципів організації процесу навчання. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів має передбачати такі принципи організації процесу навчання:

- науковості (зміст освітнього процесу має бути насиченим об'єктивними фактами, поняттями, теоріями, які відповідають сучасному рівню й розвитку технологій; знання, одержані у закладі вищої освіти, повинні мати наукове підґрунтя);

- системності (знання мають бути впорядкованими та послідовно включеними в систему вже набутих знань);

- послідовності (організація навчального матеріалу від простого до складного із повторенням попередньо вивченого);

- гуманізму (розвиток особистості майбутнього вчителя початкових класів із найповнішим розкриттям її здібностей та задоволенням її пізнавальних потреб; формування розуміння необхідності гуманної педагогічної взаємодії з учнями);

- активності (засвоєння студентами інформації, її активне обміркування, а також активна участь у навчально-виховному процесі);

- зв'язку теорії з практикою (поєднання теоретичної та практичної підготовки студентів);

- індивідуалізації навчання (урахування досвіду, психофізіологічних і когнітивних особливостей і рівня розвитку й підготовки кожного студента);

- контекстності навчання (спрямованість програми підготовки фахівців на професійно та особистісно важливі для студентів цілі);

- елективності навчання (надання студентам певної свободи вибору змісту навчання в межах варіативної частини програми підготовки; форм, методів, джерел, засобів навчання);

– доступності (надання студентам матеріалу для вивчення із посиленою за характером складністю);

– рефлексії власного розвитку (вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку).

Ефективність процесу формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у системі ступеневої підготовки залежатиме від повноти реалізації всіх його складових. Конкретними шляхами можуть бути:

– включення проблематики професійно-педагогічної компетентності до дослідницьких програм та планів навчальної підготовки спеціалістів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях; проведення науково-практичних конференцій та семінарів, практично-методичних нарад з актуальних проблем формування педагогічної компетентності;

– створення на базі кращих освітянських закладів експериментальних центрів, лабораторій для опрацювання виховних інновацій, розповсюдження передового досвіду творчих педагогічних працівників;

– корегування й узгодження змісту освіти, навчальних планів та програм з метою орієнтації на основні компоненти професійно-педагогічної компетентності, розробка й упровадження нових курсів, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи;

– науково-методичне забезпечення підготовки педагогів, соціальних працівників, психологів закладів вищої освіти з урахуванням основних видів компетенцій майбутніх спеціалістів;

– розробка й видання типових програм, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів;

– розробка й упровадження нових методик навчання та виховання з метою формування конкурентноздатного працівника освітньої галузі;

– використання засобів масової інформації з метою висвітлення кращого педагогічного досвіду;

- вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих прикладів формування педагогічної компетентності;
- налагодження контактів з міжнародними організаціями, проведення спільних міжнародних заходів та проектів з проблем формування професійно-педагогічної компетентності;
- ефективного застосування інноваційних програм освітніх технологій;
- науково-методичні розробки з питань стратегії розвитку освітнього процесу, використання інноваційних форм і методів індивідуального чи групового пошуку;
- використання творчого потенціалу вчителів-практиків та науковців у вдосконаленні освітнього процесу²⁴⁰.

Отже, компетентнісний підхід є відображенням потреби суспільства і сучасної системи освіти у підготовці фахівців, які володіють необхідними знаннями, здатні їх постійно оновлювати і поповнювати та мають сформовані вміння застосовувати ці знання для вирішення певних завдань практики в різних умовах. Окрім того, для майбутнього вчителя початкових класів важливо розуміти, що необхідно розвивати у себе такі особистісні якості, які дозволять бути не тільки конкурентоспроможними в сучасних умовах життя, а й бути готовим і здатним до співпраці та спільної діяльності з учнями, їх батьками, колегами, громадськістю при виконанні інноваційних завдань, що постають перед сучасною початковою школою. Це означає, що необхідно не тільки знати і вміти багато чого, але, головне, мати здатність (розвивати здатність) до безперервного оновлення знань, можливого переучування в різних предметних галузях, вміння добиватися позитивних результатів у своїй діяльності. Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкових класів передбачає оволодіння ним професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками у комплексі, формування особистісного відповідального ставлення до результатів виконуваної діяльності (навчальної, пошукової, наукової, самоосвітньої тощо) як у період навчання у закладі вищої освіти, так і у подальшій практичній педагогічній діяльності та післядипломній освіті.

²⁴⁰Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти [Електрон. ресурс]: <http://www.kgpa.km.ua>

Критеріальні підходи до педагогічної практики у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Ліба О.М. Фера В. І.

Нова освітня парадигма визначила зорієнтованість освітнього процесу на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям розвитку інформаційного суспільства, пріоритетним завданням загальної та вищої освіти. Метою останньої є підготовка професіоналів, здатних працювати за умов постійно наростаючого об'єму інформації та постійних змін технологій, що вимагає модернізації підготовки майбутніх учителів взагалі, та вчителів природничих дисциплін зокрема. Суспільству необхідні фахівці, здатні ініціативно, творчо мислити, які володіють навичками самостійної роботи, здатні до самоосвіти, поповнювати свої знання та успішно використовувати їх у своїй практичній діяльності, що дасть змогу йому досить ефективно працювати в нових умовах, забезпечуючи постійний розвиток суспільства. Нині, в умовах компетентісно орієнтованої парадигми розвитку вищої освіти в Україні, освітній процес в закладах вищої освіти має особливості, з-поміж яких потрібно враховувати такі: відкритість освітнього процесу і сучасні засоби обміну інформацією (Інтернет, електронна пошта, факси, електронні журнали), які змінюють роль викладача з інформатора на організатора провадження освітньої діяльності, тобто відбувається технологізація освітнього процесу; урахування впливу з боку міжнародного освітнього простору, освітньо-наукового та інформаційного середовищ, що вимагає нових підходів до організації освітнього процесу; умови сьогодення спонукають до зміни особистості викладача й студента; методична і практична підготовка є важливими складниками професійної підготовки майбутніх учителів; поруч із формуванням алгоритмічно-раціонального мислення майбутнього вчителя вагоме місце посідає формування його гуманітарного мислення; різнопредметні знання вимагають

інтеграції під час навчання природничих дисциплін. З цього погляду компетентнісний підхід є одним з напрямів реформування вищої освіти, який спрямовано на формування компетентного фахівця, члена суспільства, спроможного реагувати на особистісні й суспільні виклики, здатного не лише пристосовуватися, але й активно опановувати ситуації соціальних змін. Тому традиційне розуміння освіти у вигляді оволодіння студентами знаннями, навичками, уміннями й підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності повинно бути переосмислене.

Щоб з'ясувати основні напрями вдосконалення педагогічної практики студентів, визначимо її філософську та психолого-педагогічну сутність, розглянемо особливості впливу практичної діяльності на професійне становлення майбутніх учителів.

Поняття «практика» походить від грецького слова «праксис», що в перекладі означає діяння, активність, діяльність [1, с. 268].

У сучасній науковій літературі можна зустріти декілька визначень поняття практики. Під практикою розуміють «активну діяльність конкретно-історичного суб'єкта (індивіда, соціальної групи, класу, суспільства), в ході якої він здійснює матеріальне перетворення об'єкта відповідно до своїх цілей, ідеальної моделі дійсності, до знань про властивості цього об'єкта, а також розвивається і змінюється сам» [2, с. 280].

У філософському словнику практика трактується як «зумовлена специфікою соціального буття цілеспрямована, чуттєво-предметна діяльність людей, змістом якої є перетворення природи й суспільства, специфічно людська форма життєдіяльності, спосіб буття людини у світі» [3]. Під практикою у філософії також розуміється сукупна діяльність людства, весь його досвід у процесі історичного розвитку. Як за своїм змістом, так і за способом реалізації, практична діяльність має суспільний характер і виступає як цілісна система дій. Вона є способом суспільного буття людини та специфічною формою його

самоствердження у світі [4, с. 303].

У соціально-педагогічній галузі практика розглядається як професійно спрямоване явище, у якому поєднується, взаємозумовлюється чисельність діяльнісних процесів, що здійснюються у взаємовідносинах (стосунках) суб'єктів з метою задоволення особистісних запитів та інтересів соціумного буття людських індивідів у громадському житті та дії наступних поколінь суспільства [5, с.5].

Істинний зміст поняття «практика» розкривається в літературних джерелах у сполученні з поняттям «теорія». Термін «практика» вживається перш за все як перевірка теорії в реальній діяльності. Практика впливає на діяльність, формує уявлення і ставлення людини до світу, впливає на її свідомість і світогляд. У науці практика збуджує інтереси, зміцнює пізнавальну активність, полегшує розуміння явищ тощо.

Саме тому принцип єдності теорії і практики є одним із основних у системі категорій, принципів та законів матеріалістичної діалектики. Отже, теорія і практика діалектично взаємопов'язані і складають єдність протилежностей. У цій єдності головна роль надається практиці, теорія народжується в результаті практичних потреб і проблем, які необхідно вирішувати.

Як педагогічна категорія практика розглядається складовою частиною навчально-виховного процесу, мета якої навчити студентів творчо застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, отримані при вивченні педагогіки, психології, фахових методик та спеціальних дисциплін, сприяти розвитку в майбутніх учителів інтересу до науково-дослідницької роботи в галузі педагогічних наук [6, с. 325].

Педагогічна практика в Україні, як зазначає академік С. Гончаренко, – обов'язкова складова навчального процесу педагогічних інститутів, університетів, педагогічних училищ, інститутів удосконалення вчителів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, яка передбачає професійну підготовку

педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації [7, с. 252]. Учений розглядає педагогічну практику студентів як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. Мета практики – виробити в студентів уміння і навички, необхідні в майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх на педагогічній практиці

Нам імponує думка Н. Казакової, яка вважає педагогічну практику важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів, що спрямована на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в школі; засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування в нього професійно значущих якостей [8, с. 40].

Розглядаючи педагогічну практику як форму професійного навчання, науковці виокремлюють в її організації триєдину мету: освітню, виховну і розвивальну. Освітня мета сприяє розвитку професійних знань, їх самостійному набуттю, формуванню професійних умінь студентів; розвивальна – сприяє розвитку педагогічного мислення, педагогічного цілепокладання, педагогічної спрямованості; виховна – сприяє формуванню професійно значущих якостей особистості, навичок самоосвіти і самовдосконалення.

В. Ковальчук і І. Табачек виокремили п'ять основних аспектів педагогічної практики: навчальний, виховний, науковий, комплексний та творчий [9, с. 195-206]:

– навчальний аспект педагогічної практики включає в себе поєднання теоретичної і практичної підготовки. Педагогічна практика доповнює і збагачує теоретичну підготовку студентів, створює їм можливості для закріплення і поглиблення отриманих знань, використання теоретичних положень фахових дисциплін для вирішення практичних задач. Вона має навчити майбутніх педагогів глибоко аналізувати педагогічні ситуації, застосовувати загальні

закономірності педагогіки, психології, фізіології та інших наук до конкретних обставин навчання та виховання молоді;

–виховний аспект передбачає виховання професійно значущих якостей особистості вчителя (педагогічна ерудиція, педагогічне мислення, інтуїція, здатність до імпровізації, педагогічна рефлексія); потреби у педагогічній самоосвіті; інтересу і любові до професії вчителя. Лише під час педагогічної практики студент може оцінити свій емоціональний стан при спілкуванні з дітьми, вчителями, адміністрацією, батьками, визначитись, наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, виявити міру співвіднесення особистих якостей із професією вчителя. З усіх форм організації навчальної роботи саме педагогічна практика справляє найбільш сильний вплив на формування особистості вчителя;

–науковий аспект педагогічної практики заключається у вмінні: використовувати під час педагогічної практики найновіші досягнення педагогіки та психології вищої та середньої школи, а також інших наук; здійснювати дослідницьку роботу; осмислювати ідеї, що закладені у педагогічному досвіді, творчо використовувати їх у своїй педагогічній практиці. За умов урахування наукового характеру педагогічна практика будується таким чином, щоб забезпечити її високий рівень та відповідність змісту практики рівню підготовки студентів їх пізнавальним можливостям;

–творчий аспект педагогічної практики передбачає розвиток у кожного студента артистичних, художніх здібностей та здібностей до нестандартної інтерпретації навчально-виховного процесу. У формуванні творчого підходу до роботи на перших етапах педагогічної практики ключову роль відіграє професіоналізм викладачів вищого навчального закладу за роботою яких спостерігають студенти, опановуючи педагогічний досвід, а також їх оцінка роботи студентів. Творча робота вчителя можлива лише за умов самостійного критичного ставлення до педагогічних фактів та явищ, їх педагогічного аналізу, розвитку педагогічної спостережливості вчителя та навичок самоаналізу. Тому

дуже важливими саме під час педагогічної практики є самостійність студентів, аналіз та самоаналіз професійної діяльності;

– комплексний аспект педагогічної практики передбачає здійснення міжпредметних зв'язків суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін та єдність навчальної та позакласної роботи. У процесі проходження практики студентипрактиканти, з одного боку, навчаються самі під керівництвом викладачів ВНЗ, з іншого – виконують усі види професійної та суспільної діяльності вчителя.

Педагогічна практика для студентів Мукачівського державного університету педагогічного факультету спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Бакалавр» організовується у відповідності до навчального плану (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Види практик

№ п/п	Назва практики	Курс	Кількість кредитів	Загальна кількість год.
1	Навчальна (польова)	1	3	90
2	Педагогічна практика (позакласні виховні заходи)	2	3	90
3	Педагогічна практика «Перші дні дитини в школі»	3	3	90
4	Педагогічна практика (пробні уроки)	3	6	180
5	Педагогічна практика (в літніх оздоровчих таборах)	3	3	90
6	Навчальна (психолого-педагогічна) практика	4/2сп	6	180

7	Педагогічна практика	4/2сп	3	90
---	----------------------	-------	---	----

Практика студентів проводиться на базах практики, які забезпечують виконання програм відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Як бази практичної підготовки студентів можуть використовуватись регіональні навчально-практичні центри за окремими спеціальностями, які створені на базі провідних навчальних закладів, матеріально-технічна база яких відповідає вимогам програми практик, навчально-виховні комплекси та загальноосвітні школи.

Залежно від виду педагогічної практики, базами практики є різні заклади освіти

Таблиця 2.

Види практик	База практики
Навчальна (польова)	Міський парк, дендропарк, околиці міста Мукачева
Педагогічна(позакласні виховні заходи)	Початкові класи закладів освіти
Практика (Перші дні дитини в школі)	Початкові класи закладів освіти
Педагогічна (пробні уроки)	Початкові класи закладів освіти
Педагогічна (в літніх оздоровчих таборах)	Дитячі літні оздоровчі табори
Педагогічна (психолого-педагогічна)	Початкові класи закладів освіти
Педагогічна практика	Початкові класи закладів освіти

Відповідальним за організацію і проведення практики на факультеті є декан факультету та відповідальний за практику на факультеті. Безпосереднє навчально-методичне керівництво практикою студентів забезпечують відповідні кафедри. До керівництва практикою студентів залучаються досвідчені викладачі кафедр.

Перед початком практики проводиться інструктивно-методична нарада, у ході якої студенти ознайомлюються з програмою практики: керівники роз'яснюють їм мету практики, ставлять конкретні завдання, інформують про зміст діяльності під час проходження практики, форму звітності, критерії оцінювання тощо.

Режим роботи студентів під час практики визначається керівниками практики та узгоджується з правилами внутрішнього розпорядку бази практики.

На період практики в кожній підгрупі студентів призначається староста, яка веде облік відвідування студентами практики, організовує і координує роботу підгрупи, виконує доручення керівника практики, методистів, адміністрації і працівників базового навчального закладу чи установи щодо організації і перебігу практики, інформує студентів про консультації, семінари.

Послідовність реалізації завдань практики студент визначає в індивідуальному плані проходження практики. Він складається до початку практики, схвалюється викладачем-методистом та керівником від бази практики. Кожен студент працює відповідно до свого індивідуального плану.

Протягом педагогічної практики (кожного з її видів) практиканти ведуть щоденник загального зразка затверджений МОН України та щоденник педагогічних спостережень, у якому фіксують інформацію, необхідну для виконання завдань практики, висвітлюють хід їх виконання (згідно індивідуального плану проходження практики), в тому числі й роботу зі складання психолого-педагогічних характеристик дитини чи академічної групи студентів, з вивчення та аналізу ділової документації навчального закладу чи управління освіти. Матеріали щоденника використовують для звіту про виконану під час практики роботу.

Педагогічна практика завершується захистом практики та підсумковою конференцією (диференційований залік) У ході конференції студенти звітують про свою роботу під час практики, дають узагальнений аналіз її результатів,

обмінюються досвідом у формі презентації перебігу практики, обговорюють причини труднощів та висловлюють пропозиції щодо покращення практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

НАВЧАЛЬНА (ПОЛЬОВА) ПРАКТИКА ОС «БАКАЛАВР»

Мета практики:

1. Поглибити і закріпити теоретичні знання студентів з навчальної дисципліни «Основи природознавства».
2. Ознайомити студентів з видовим складом рослин і тварин свого краю, що ростуть та живуть у різних екологічних умовах, удосконалити навички щодо визначення і розпізнавання їх у природі.
3. Практично вивчити особливості будови різноманітних представників живого світу, їх екологію та адаптацію до наколишнього середовища.
4. Ознайомити студентів з комплексними методами дослідження рослин і тварин, правилами збирання і вивчення їх у природних умовах, способами визначення та прийомами камеральної обробки зібраного матеріалу.
5. Підготувати студентів до організації і проведення екскурсій в природу відповідно до вимог початкової школи, набуття навичок збирання і виготовлення гербарію, колекції різних груп безхребетних, виготовлення макетів та фіксація матеріалів хребетних тварин.
6. Виховувати у студентів дбайливе ставлення до природи рідного краю, ознайомити їх з прийомами і методами природоохоронної діяльності. Знання, отримані студентами під час практики, сприяють формуванню у студентів наукового світогляду та готують основу для подальшого засвоєння природничого матеріалу.

Польова практика відноситься до дослідницько-практичної діяльності, а тому має велике значення в професійній підготовці студентів до екологічного виховання дітей.

Завдання:

- оволодіти різними способами орієнтування на місцевості;
- навчитись визначати сторони горизонту за допомогою компасу, сонця, місцевими прикметами;
- знати будову, принцип дії метеорологічних приладів та вміти користуватися ними;
- проводити спостереження за погодою (температура, вологість, тиск, напрям і сила вітру);
- розрізняти сезонні зміни у живій і неживій природі;
- складати гербарій і визначати рослин;
- описувати і розрізняти біоценоз лісу, лугів, водойм;
- охороняти природу, знати рослини і тварини своєї місцевості занесені до Червоної книги України.

Вимоги до рівня знань, навичок і компетенцій, які має виявити студент у процесі практики

Студент повинен **знати**: правила поведінки в природі та техніку безпеки; назви типових рослин і тварин, рослинні угруповання певного регіону; пам'ятки природи певного регіону та традиції ставлення до них, примноження та збереження; рідкісні та зникаючі види рослин і тварин світу, України та своєї місцевості, що формує здатність до оцінки навколишнього культурного різноманіття; особливості регіональної культури, а також знати власну етнічну культуру; **вміти**: ефективно використовувати знання у практичній діяльності; проводити спостереження та опис об'єктів і явищ живої та неживої природи; пізнавати об'єкти і явища неживої природи; користуватись простішими

приладами для орієнтування і вимірювання на місцевості; проводити спостереження за погодою; впізнавати рідкісні та зникаючі види рослин і тварин; виявляти природні взаємозв'язки; оцінити вплив людини на природні явища, прогнозувати їх наслідки; дотримуватись правил поведінки при особистому спілкуванні з природними об'єктами і їх комплексами в усіх видах діяльності; пропагувати ідеї турботливого ставлення до природи.

Критерії оцінювання знань і вмінь

90-100 балів - «відмінно» - студенти досконало володіють необхідним обсягом знань, умінь і компетенцій з природознавства, творчо підходять до вирішення проблем, передбачених специфікою регіону. Виявляють високий рівень інтелектуального та міжкультурного розвитку.

75-89 балів - «добре» - володіють знаннями навчальнопрограмового матеріалу на достатньому рівні. Проте здебільшого діють за аналогією, шаблоном, копіюють звичний спосіб виконання завдань практики.

60-74 бали - «задовільно» - знання та вміння є поверховими. Пошук шляхів розв'язання практичних завдань здебільшого здійснюють методом випробувань і помилок, бракує самостійності при прийнятті рішення.

1-59 балів - «незадовільно» з можливістю повторного проходження практики - знання фрагментарні, не сформовано базові навички, студент не орієнтується в підходах до вирішення практичних завдань, не виконав програму практики в повному обсязі.

Навчальна практика (польова) з навчальної дисципліни «Основи природознавства» сприяє практичному закріпленню майбутніми учителями початкових класів теоретичних знань, здобутих у процесі вивчення відповідної дисципліни, формує активне ставлення до навколишнього середовища, сприяє формуванню наукового світогляду у процесі проведення спостережень і досліджень в природі, а також виховує бережливе ставлення до природи рідного краю.

Важливим аспектом даного виду практики є отримання різноаспектних знань про рідний край, місце, де народилась людина, формування в майбутнього фахівця навичок бережливого відношення до природи, незалежно від місця проживання та усвідомлення того, що природні багатства не безмежні.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА (ПОЗАКЛАСНІ ВИХОВНІ ЗАХОДИ) ОС «БАКАЛАВР»

Мета практики: набуття студентами уявлень про характер, зміст, форми і методи виховної роботи в школі, про функціональні обов'язки учителів початкових класів як вихователів.

Завдання:

- вивчити специфіку організації виховної роботи з молодшими школярами в умовах різних типів шкіл;
- оволодіти вміннями планувати і вести виховну роботу з молодшими школярами в позаурочний час у класі, школі;
- засвоїти основні форми, методи і засоби позакласної виховної роботи з молодшими школярами;
- оволодіти методами і прийомами вивчення вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів;
- формувати професійну спрямованість, інтерес до педагогічної діяльності.

Вимоги до рівня знань, навичок і компетенцій, які має виявити студент у процесі практики

Студент повинен знати: особливості, зміст, форми і методи виховання учнів початкових класів; види бесід (пізнавальні, етичні, естетичні), методика їх підготовки і проведення; види ігор, можливості їх використання у вихованні молодших школярів.

вміти: ефективно використовувати знання у практичній діяльності; проводити діагностування вікових, індивідуальних та етнічних особливостей молодших школярів; попереджувати і вирішувати міжетнічні конфлікти; розвивати ціннісні орієнтації в багатокультурному суспільстві, толерантність, емпатійність; співпрацювати з батьками з питань виховання дітей молодшого шкільного віку.

Критерії оцінювання знань і вмінь

90-100 балів - «відмінно» - якщо студент-практикант самостійно й ефективно проводить виховну роботу з учнями; доцільно й правильно вибирає форми й методи виховної роботи, впливу на учнів, способи організації діяльності колективу і окремих учнів; володіє організаторськими здібностями вихователя, вміннями використовувати в роботі досвід педагогів-новаторів; уміє розробити план-конспект виховного заходу; скласти програму спостереження, використовувати психолого-педагогічні методики для вивчення особливостей учня й класного колективу; провести обґрунтований аналіз отриманих результатів. У виконанні виховних завдань студент проявляє глибину, науковість, обґрунтованість, доказовість. Учнями сприймається позитивно, ефективно організовує різні форми виховної роботи, використовуючи низку доцільних методів. Проявляє методичну обізнаність при самоаналізі та аналізі заходів, проведених однокурсниками.

75-89 балів - «добре» - студент-практикант не завжди проявляє самостійність при підготовці, проведенні та аналізі виховної роботи з учнями, але при допомозі методиста отримує добрі результати. Психолого-педагогічна характеристика класу й учня, складена ним недостатньо глибока, обґрунтована, наукова. Студент зустрічається з труднощами при виборі форм, методів, прийомів виховної роботи, але сумлінно відвідує практику, прислухається до зауважень, рекомендацій методиста й намагається уникнути недоліків у подальшій роботі

60-74 бали - «задовільно» - студент-практикант не вміє визначати мету і завдання виховних заходів, допускає грубі помилки у підборі форм, методів, прийомів і засобів виховної роботи з учнями початкових класів. Не враховує у своїй роботі вікових, індивідуальних та етнічних особливостей учнів. Відчуває труднощі при проведенні аналізу отриманих результатів. Важко знаходить контакт з учнівським колективом.

1-59 балів - «незадовільно» з можливістю повторного проходження практики - студент-практикант не орієнтується в підходах до вирішення практичних завдань, лише частково виконав план виховної роботи. Він погано знає теорію і методику виховної роботи, у нього відсутні організаторські здібності – вміння керувати роботою колективу, організовувати колективні творчі справи і т.п. При цьому студент не вміє здійснювати самоаналіз і аналіз заходів інших студентів, проявляє низький рівень активності. Часто пропускає практику з виховної роботи, не оформив звітну документацію.

Майбутні вчителі мають стати для учнівської молоді прикладом моральної поведінки, що передбачає необхідність забезпечення їхньої готовності до систематичної роботи над удосконаленням власної моральної сфери. Все це, безперечно, активізує проблему виховання майбутніх фахівців у дусі діалогу культур, формування у них міжетнічної толерантності, розвитку культури міжнаціонального спілкування тощо.

У процесі педагогічної практики (позакласні виховні заходи) рекомендуємо посилити тематику бесід, виховних заходів та різних видів позакласної виховної роботи у початкових класах полікультурними аспектами, враховуючи при цьому не тільки вікові, індивідуальні особливості молодших школярів, але й національноетнічні, релігійні.

**ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА (ПЕРШІ ДНІ ДИТИНИ В ШКОЛІ) ОС
«БАКАЛАВР»**

Мета практики: ознайомлення з особливостями періоду адаптації дитини до нових умов у перший тиждень її перебування у школі.

Завдання:

- ознайомлення студентів з особливостями формування перших класів;
- розкриття особливостей, змісту і методики навчально-виховної роботи з дітьми у перший тиждень навчання;
- ознайомлення студентів з особливостями роботи вчителя з батьками першокласників у перший тиждень навчального року;
- формування у студентів дослідницьких вмінь, пов'язаних з виявленням рівня готовності дітей до навчання в школі.

Вимоги до рівня знань, навичок і компетенцій, які має виявити студент у процесі практики

Студент повинен **знати**: особливості, зміст і методичні основи організації та проведення навчально-виховної роботи вчителя з учнями першого класу у перші дні навчальних занять в школі; зміст роботи вчителя початкових класів з батьками (представниками різних національностей, релігій, переселенцями) дітей у перші дні їх навчання у школі; ступінь готовності дітей до навчання та їх ставлення до школи, враховуючи етнічний фактор. **вміти**: спостерігати, аналізувати і виявляти особливості навчально-виховної діяльності вчителя початкових класів у перші дні навчання дітей; організувати ранкові зустрічі, руханки на уроках і рухливі ігри (обираючи ігри різних народів) дітей на перервах, формуючи товарищівість, взаємоповагу, взаємодопомогу; визначати готовність дітей до навчання, їхнє ставлення до школи, аналізувати отримані результати та на їх основі визначати напрям подальшої навчально-виховної діяльності вчителя початкових класів з першокласниками.

Критерії оцінювання знань і вмінь

90-100 балів - «відмінно» - студент-практикант володіє особливостями, змістом і методичними основами організації та проведення навчально-виховної роботи з учнями першого класу у перші дні навчальних занять. Уміє спостерігати, аналізувати і виявляти дані особливості. Володіє методикою визначення готовності дітей до навчання, аналізує отримані дані та на їхній основі визначає напрям подальшої навчально-виховної роботи.

75-89 балів - «добре» - студент-практикант не завжди проявляє самостійність при виконанні завдань практики. На достатньому рівні володіє методичними основами організації та проведення навчально-виховної роботи з учнями першого класу у перші дні навчальних занять у школі. Провів діагностику готовності дитини до школи. Узагальнив та проаналізував їх результати. Прислухається до зауважень та рекомендацій, завдяки чому намагається уникнути недоліків у подальшій роботі.

60-74 бали - «задовільно» - теоретичні знання та практичні уміння є поверховими. Студент-практикант відчуває труднощі із застосуванням методик діагностики по виявленню рівня знань, умінь і навичок першокласників. Звітна документація потребує доопрацювання.

1-59 балів - «незадовільно» з можливістю повторного проходження практики - студент-практикант частково (повністю) не виконав завдань практики. Не орієнтується в підходах до вирішення практичних завдань, проявляє низький рівень активності. Не оформив звітну документацію.

Майбутні учителі початкових класів в процесі проходження практики повинні вивчити особливості, зміст і методичні основи організації та проведення навчально-виховної роботи з учнями першого класу у перший тиждень навчальних занять в школі; зміст роботи учителя з батьками дітей у перші дні навчання у школі; ступінь готовності дітей до навчання та їхнє ставлення до школи.

Початок навчання дитини в 1-му класі - складний і відповідальний етап у її житті. Адже відбувається дуже багато змін. Це не тільки нові умови життя та діяльності - це й нові контакти, нові стосунки, нові обов'язки. Змінюється соціальна позиція: це вже не просто дитина, а школяр. Змінюється соціальний інститут навчання і виховання. Сьогодення характеризується великим відсотком міграційних процесів населення, і, відповідно, це стосується також дітей молодшого шкільного віку. Діти, в силу певних обставин, змінюють місце, регіон чи країну проживання. До адаптації дитини до нових умов у перший тиждень її перебування у школі додаються особливості адаптації до нових умов проживання, до нової мови, традицій, звичаїв тощо.

Вважаємо за доцільне використання в роботі з молодшими школярами таких виховних технологій: технологія колективного творчого виховання І.Іванова, технологія створення ситуації успіху А.Белкіна, технології ігрової діяльності, оскільки вони допомагають зацікавити дітей змістом виховної роботи і відповідають віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку. Педагог повинен опиратися на відомі в психолого-педагогічній теорії принципи педагогічного оптимізму, поваги до вихованця, розуміння індивідуально-психологічних відмінностей школярів, розкриття мотивів і зовнішніх обставин вчинків; зацікавленості долею дитини. Окрім того, необхідно використовувати допоміжні елементи педагогічної технології, а саме: створення позитивного психологічного клімату (атмосфера делікатності, взаємної поваги, люб'язності), де особлива увага зверталася на дотримання доброзичливого ставлення до дитини, виявлення відкритості у взаєминах з нею, виявлення співчуття, людяності, усунення можливих невдач; упровадження виховного інструментарію, який передбачав розвиток уяви, творчої активності, емоційної сфери, почуття нового; створення ситуацій для зняття невпевненості й почуття страху, вибору морально-етичного ідеалу; відтворення ситуацій успіху та невдачі, що ґрунтувалися на оцінюванні діяльності іншого; забезпечення психологічної

виховної реакції на вчинок дитини, що визначалася як інтерпретація результату вчинку; застосування засобів етичного захисту суб'єктами педагогічно-виховної взаємодії. Зазначені прийоми та підходи спрямовані на виховання в дитини почуття власної гідності, корекцію її поведінки.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА (ПРОБНІ УРОКИ) ОС «БАКАЛАВР»

Мета практики: формування в студентів професійних умінь і навичок

організації навчально-виховного процесу на уроці; формування в студентів особистісної готовності до роботи учителем початкових класів та умінь організувати і проводити навчальну роботу з молодшими школярами.

Завдання:

- виховання особистісно-мотиваційної готовності студентів до роботи вчителя початкових класів;
- формування вмінь і навичок спостерігати навчально-виховний процес та аналізувати його результати;
- вивчення практикантами змісту і системи планування навчальної роботи учителя початкової школи;
- формування практичних професійних вмінь і навичок організації та здійснення навчально-виховної роботи з учнями;
- навчання студентів творчому застосуванню на практиці знань, отриманих при вивченні психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик;
- оволодіння студентами методами, прийомами і засобами проведення уроків, занять, а також навичками керівництва пізнавальною діяльністю школярів відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей.

Вимоги до рівня знань, навичок і компетенцій, які має виявити студент у процесі практики

Студент повинен **знати**: структуру і зміст навчального плану та навчальних програм початкової школи; особливості змісту і системи планування навчальної роботи учителя початкової школи; методи навчання учнів; види домашніх завдань та ступінь самостійності учнів при їх виконанні; структуру і зміст різних типів уроків, методику їх підготовки і проведення; **вміти**: планувати уроки і позакласні заняття з предметів, розробляти конспекти уроків, позакласних виховних занять; працювати з методичною літературою, шкільними підручниками і програмами, творчо осмислювати матеріал, добирати наочні посібники до уроків та занять; обирати найбільш ефективні форми, методи та прийоми проведення уроків і позакласних занять з врахуванням вікових, індивідуальних та етнічних особливостей учнів; дотримуватися морально-етичних та санітарно-гігієнічних норм і правил в класі; здійснювати самоаналіз та самооцінку результатів власної діяльності, а також аналізувати пробні уроки і заняття інших практикантів своєї групи, записуючи спостереження та аналіз в щоденник з практики; готувати дидактичне обладнання до уроків і виховних заходів.

Критерії оцінювання знань і вмінь

90-100 балів - «відмінно» - студент-практикант реалізовує дидактичну мету уроку, поєднує колективну та індивідуальну роботу учнів, здійснює диференційований підхід. Застосовує ефективні методи і прийоми навчання, відповідно до віку і рівня розвитку дітей. Дотримується педагогічного етикету, культури спілкування, толерантності, використовує у своїй роботі ТЗН.

75-89 балів - «добре» - студент-практикант реалізовує дидактичну мету уроку з деякими недоліками: не достатньо працює над термінами і поняттями, допускає помилки у розподілі часу на різних етапах уроку, у структурі побудови уроку. Відчуває труднощі при виборі ефективних методів і прийомів навчання, відповідно до віку, не достатньо проводить роботу над термінологією; допускає

неточності у раціональному розташуванні записів на дошці; не завжди слідкує за орфографічними та орфоепічними вимогами на уроці

60-74 бали - «задовільно» - студент не може самостійно провести урок, але дидактична мета і план уроку частково реалізовані. Не вміє працювати з дошкою. Не орієнтується у вимогах до навчально-виховної роботи з учнями початкових класів.

1-59 балів - «незадовільно» з можливістю повторного проходження практики - студент-практикант частково (повністю) не виконав завдань практики. Не орієнтується в підходах до вирішення практичних завдань, проявляє низький рівень активності. Не оформив звітну документацію.

Сьогодні існує велике різноманіття підходів до організації навчання та виховання молодших школярів, вибору форм і методів його ефективної реалізації. Так, серед форм і методів можна виділити: усні журнали, позаурочні читання, тематичні вечори, вікторини, екскурсії, ігри, колективні творчі справи, зустрічі свят народного календаря, відвідування музеїв, виставок, бесіди, розповіді, ознайомлення зі змістом казок, оповідань з наступним їх обговоренням, інсценізації, вправи, моделювання педагогічних ситуацій, дискусії, тощо. Помітне місце серед останніх посідають активні та інтерактивні їх різновиди, які дають змогу перевести учня в позицію активного суб'єкта навчально-виховного процесу: мікрофон, мозковий штурм, обери позицію, навчаючи - вчуся, ділові та рольові ігри, фронтальне опитування, круглий стіл, дебати, інтерактивне моделювання, проблемні ситуації, проектна робота, дослідницька робота тощо.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА (ПРАКТИКА В ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ) ОС «БАКАЛАВР»

Важливою складовою практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є практика в літніх оздоровчих таборах, яку студенти спеціальності «Початкова освіта» проходять у оздоровчих таборах різних типів: санаторних, профільних, з денним перебуванням, праці та відпочинку.

Мета практики: поглиблення професійно-педагогічних знань студентів і озброєння їх методикою виховної роботи з дітьми і підлітками в літній період.

Завдання:

- виробити у студентів вміння і навички самостійної роботи з дітьми та підлітками в умовах літніх канікул;
- озброїти студентів методами і прийомами виховання школярів в умовах літньої праці та відпочинку;
- виховувати відповідальне ставлення до проведення виховної роботи з дітьми та підлітками;
- розвивати творчі здібності при організації і проведенні занять в гуртках, секціях, клубах за інтересами;
- встановлювати педагогічні правильні відносини з дітьми та підлітками в специфічних умовах табірної зміни.

Вимоги до рівня знань, навичок і компетенцій, які має виявити студент у процесі практики

Студент повинен **знати:** специфіку педагогічної діяльності в ЛОТ вивчати особливості тимчасового дитячого колективу; закони і традиції табору, планувати режимні моменти; форми виховної роботи в умовах оздоровчого табору та методику проведення; психологічні особливості вікового розвитку дітей молодшого шкільного віку та підлітків; особливості організації самоврядування у таборі, технологію організації колективних творчих справ з ЛОТ; форми й методи виховання міжетнічної толерантності та розвитку культури міжнаціонального спілкування у дітей та підлітків в умовах табірної зміни; **вміти:** визначати місце літнього відпочинку в системі виховання школярів; окреслювати провідні чинники педагогічної діяльності в ЛОТ; конкретизувати передумови розвитку особистісних якостей дитини в тимчасовому колективі ЛОТ; узагальнювати педагогічні чинники розуміння

особистості дитини; здійснювати організацію колективних творчих справ з різних напрямів виховання.

Критерії оцінювання знань і вмінь

90-100 балів - «відмінно» - студент-практикант вчасно і на високому рівні виконав завдання літньої педагогічної практики, ефективно досягнув висунутою мети, що визначені програмою практики; виявив організаторські, комунікативні вміння; проявив у роботі самостійність, ініціативність, творчість, педагогічний такт при проведенні виховної роботи з дітьми у таборі.

75-89 балів - «добре» - студент-практикант виконав програму літньої педагогічної практики. Мав незначні труднощі при виборі методів і прийомів полікультурного виховання школярів в умовах літньої праці та відпочинку. Проявив ініціативу в роботі, однак допускав незначні помилки при проведенні окремих форм виховної роботи полікультурної тематики.

60-74 бали - «задовільно» - студент-практикант виконав програму практики, однак не проявив достатніх знань психолого-педагогічної теорії, методики колективного творчого виховання і вміння застосовувати їх в умовах поліетнічного регіону, допускав помилки при проведенні виховних заходів полікультурної тематики, не враховував в достатній мірі вікові, індивідуальні та етнічні особливості учнів, інтереси дітей.

1-59 балів - «незадовільно» з можливістю повторного проходження практики - студент-практикант повністю не виконав програми літньої педагогічної практики в літньому оздоровчому таборі.

Даний вид практики дає великі можливості для проведення різних видів діяльності із вихованцями, визначити і використовувати ефективні чинники проведення масових і групових виховних заходів з використанням народних ігор та розваг.

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА) ОС «БАКАЛАВР»

Мета практики: оволодіння студентами уміннями, навичками самостійної навчально-виховної роботи; засвоєння системи психолого-педагогічних знань та умінь, в ході спостереження педагогічного процесу; опанування дослідницькими навичками; виявлення стану навчально-виховного процесу; забезпечення позитивних взаємовідносин та співробітництва педагога і студента, студента-практиканта із вихованцями та їхніми батьками; формувати уміння конструювати і організовувати окремі елементи процесу навчання; ознайомитись із системою роботи учителя початкових класів.

Завдання:

- ознайомитись з системою роботи учителя початкових класів та навчатися складати свій індивідуальний план роботи;
- оволодіти основними методами навчання;
- засвоїти основні дидактичні і методичні уміння, відпрацювати навички їхнього використання на практиці;
- набути навичок вивчення колективу класу.

Вимоги до рівня знань, навичок і компетенцій, які має виявити студент у процесі практики

Студенти повинні **знати:** шляхи активізації розумової діяльності учнів; шляхи виховання особистості у процесі навчальної діяльності; діагностичні методики вивчення колективу класу; шляхи організації підтримки уваги учнів на уроці; організовувати і проводити роботу з батьками учнів тощо. **вміти:** проводити спостереження поведінки учнів на уроці; проводити дослідницьку роботу з вивчення психологічних особливостей особистості учня з наступним написанням його характеристики; проводити дослідження соціально-психологічного клімату в багатонаціональному класі із складанням

характеристики; консультиувати батьків з питань полікультурної освіти та виховання.

Критерії оцінювання знань і вмінь

90-100 балів - «відмінно» - студент-практикант володіє уміннями, навичками самостійної навчально-виховної роботи. Ефективно проводить дослідницьку роботу з вивчення психологічних та етнічних особливостей особистості учня. Має високий рівень культури спілкування та сформовану толерантність. Документація оформлена згідно до вимог.

75-89 балів - «добре» - студент-практикант допускає неточності в ході самостійної навчально-виховної роботи. Відчуває труднощі щодо урахування в своїй діяльності. З допомогою методиста на достатньому рівні проводить дослідницьку роботу з вивчення психологічних особливостей особистості учня.

60-74 бали - «задовільно» - студент-практикант недостатньо володіє уміннями, навичками самостійної навчально-виховної роботи. Відчуває труднощі в роботі з багатонаціональним учнівським та батьківським колективом.

1-59 балів - «незадовільно» з можливістю повторного проходження практики - студент-практикант повністю не виконав програми практики.

Визначальним є урахування національно-психологічних особливостей у навчально-виховному процесі початкової школи виховання толерантності; організацію практичного навчання, зорієнтованого на подолання труднощів у комунікативних та інших формах взаємодії з учнями; затвердження атмосфери згуртованості, згоди й співпраці через організацію спільної участі суб'єктів у різноманітній класній та позакласній діяльності.

Формування класного колективу - одне з головних завдань, що стоять перед класним керівником. Адже від того, як учні відчують себе в колективі, залежить їхнє бажання йти до школи, бажання вчитися. Атмосфера в класному колективі впливає на формування особистісних якостей учнів. У той же час кожна дитина

має вплив на колектив. Це теж важливо враховувати при плануванні та проведенні виховної роботи в багатонаціональному класі.

ПРАКТИКА ПЕДАГОГІЧНА ОС «БАКАЛАВР»

Мета практики: оволодіння студентами уміннями, навичками самостійної навчально-виховної роботи в початкових класах, а також визначення рівня їхньої готовності до професійно-педагогічної діяльності.

Завдання:

- оволодіти уміннями й навичками навчально-виховної діяльності вчителя, вихователя, організатора дитячого колективу;
- ознайомитись з умовами діяльності школи, педагогічним колективом, матеріальним забезпеченням навчально-виховного процесу; з системою планування навчально-виховного процесу школи, вчителів початкових класів, організатора виховної роботи тощо;
- здійснювати психолого-педагогічне виховання учнів;
- ознайомитись з роботою методичних об'єднань вчителів початкових класів, класних керівників, предметних комісій, педагогічної ради;
- формувати навички практичного застосування різних методів науково-педагогічного дослідження: спостереження за навчально-виховною діяльністю вчителя класу, вивчення шкільної документації, аналіз результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів тощо;
- удосконалювати навички організації та проведення різних типів уроків у початковій школі;
- розвивати уміння застосовувати різні методи, прийоми, способи включення молодших школярів в активну навчально-пізнавальну діяльність;
- формувати досвід застосування в педагогічній діяльності елементів сучасних освітньо-виховних технологій: диференційоване навчання, інтерактивне навчання, проектна

технологія тощо;

- узагальнювати знання студентів про критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів, формування навичок діагностики та вимірювання рівня знань, умінь і навичок молодших школярів.

Вимоги до рівня знань, навичок і компетенцій, які має виявити студент у процесі практики

Студент повинен **знати**: зміст і вимоги сучасної освіти; особливості планування навчально-виховної роботи в школі, класі, досвід роботи вчителя; складати тематичні та поурочні плани у початковій школі; готувати і проводити освітньо-виховну роботу в класі з використанням інноваційних педагогічних технологій; вести шкільну документацію; проводити індивідуальну роботу з дітьми та батьками; **вміти**: розробляти поурочні й тематичні плани навчальних занять, планувати і проводити позакласну; самостійно готувати й проводити уроки, прагнути глибокого засвоєння учнями навчального матеріалу, науковий світогляд, логічне мислення, культуру усної й писемної мови, інтерес до предмету, толерантність; проводити додаткові заняття з школярами, готувати наочні посібники та дидактичний матеріал; проводити різнобічну позакласну й позашкільну виховну роботу; організовувати суспільно - корисну працю; встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини з дітьми, їх батьками, вчителями; вести шкільну документацію (класний журнал, щоденники учнів), перевіряти зошити; проводити індивідуальну роботу з батьками, батьківським комітетом, виступати на класних батьківських зборах із проблем полікультурного виховання; оволодіти методами й формами організації виховної роботи з дітьми й підлітками в полікультурному регіоні; вміти використати кращий досвід вчителів у роботі за період практики.

Особистісна компетентність студента-практиканта в ході практики: становлення моральних рис і якостей студента; відповідальність та ініціативність при виконанні завдань педагогічної практики; становлення

професійних мотивів діяльності студента; гуманне та толерантне ставлення до дітей в багатонаціональному класному колективі; розуміння значення вчителя в становленні полікультурної особистості молодшого школяра; рівень сформованості міжетнічної толерантності та культури міжнаціонального спілкування студента-практиканта; творчість та креативність при виконанні завдань педагогічної практики.

Критерії оцінювання знань і вмінь

90-100 балів - «відмінно» - студент-практикант володіє уміннями й навиками навчально-виховної діяльності вчителя, вихователя, організатора дитячого. Самостійно розробляє поурочні й тематичні плани навчальних занять, планує позакласну роботу. Застосовує в педагогічній діяльності елементи сучасних освітньо-виховних технологій та ефективні методи, прийоми, способи включення молодших школярів в активну навчально-пізнавальну діяльність. В ході практики встановлює педагогічно доцільні взаємовідносини з дітьми, їх батьками, вчителями.

75-89 балів - «добре» - студент-практикант володіє достатніми уміннями й навиками навчально-виховної діяльності вчителя, вихователя, організатора дитячого колективу. Допускає неточності при розробці поурочних і тематичних планів навчальних занять, плануванні позакласної роботи та виховання. Безконфліктно спілкується, проте відчуває труднощі в роботі з батьками учнів.

60-74 бали - «задовільно» - студент-практикант не обізнаний з особливостями планування навчально-виховної роботи в школі, класі, досвідом роботи вчителя. Відчуває труднощі в розробці поурочних і тематичних планів навчальних занять, плануванні позакласної роботи згідно з вимогами полікультурної освіти та виховання. Слабо володіє методикою виховної роботи з учнями початкових класів.

1-59 балів - «незадовільно» з можливістю повторного проходження практики - студент-практикант повністю не виконав програми практики.

Щоб проходити педагогічну практику, необхідно оволодіти професійними і загальними знаннями, навчитися розуміти необхідний механізм відносин між людьми, і, зокрема, молодим поколінням суспільства. Кожен майбутній педагог у межах професійного навчального закладу набуває комплексної системи знань, що відображають енциклопедичність і практичність, доцільність та актуальність застосування.

Ми погоджуємося з думкою Л. Хомич, яка вважає, що практика відіграє системно-утворюючу роль у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя, під час якої в студента формуються дослідницькі уміння аналізувати педагогічний процес і педагогічні явища, порівнювати форми, методи та засоби навчання і виховання учнів, організацію їх самостійної роботи та розвиток пізнавальних інтересів [10, с. 167].

Слушною є думка І. Боднарук, яка вважає, що педагогічна практика в умовах вищого навчального закладу, з одного боку, виступає як перевірка професійних якостей майбутнього вчителя, з іншого – вона є найважливішим етапом формування педагогічних здібностей, прояву їх у самостійній педагогічній діяльності. При цьому студент-практикант виступає в різних функціональних позиціях: організатора навчально-виховної діяльності учнів та організатора власної діяльності, зміст якої є для нього особливим предметом усвідомлення, аналізу та оцінки [11, с. 42]. Педагогічна практика, таким чином, допомагає майбутнім учителям скерувати свою діяльність на органічне поєднання навчання та виховання школярів.

Вважаємо, що педагогічна практика є перевіркою на професійну готовність майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності та найціннішим засобом формування професійної компетентності.

РОЗДІЛ ІІІ

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА НОВОЇ ПАРАДИГМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА У ЗМІСТІ ЗАГАЛЬНОШКІЛЬНОГО ІННОВАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО ПРОЕКТУ

*Ганна Товканець,
Моніка Реті,
Оксана Турок*

Глобалізаційні зміни кінця ХХ – початку ХХІ ст. охоплюють усі сфери буття людини та життєдіяльності суспільства. Але чи не найбільший вплив глобалізаційних чинників спостерігається у сфері культури, яка набуває принципово нових рис порівняно із змінами попередніх історичних часів. Потужним чинником соціокультурної трансформації суспільства третього тисячоліття є науково-технічні і технологічні революції останніх десятиліть, особливо в інноваційній сфері та сфері комунікацій. Вони знаменують собою початок нового етапу глобальної еволюції людини, особливістю якої є залежність від рівня розвитку наукоємних технологій.

В умовах модернізації освіти і загрози екологічної кризи особливо актуальним є набуття молоддю екологічної компетентності, яка є складовою життєвої компетентності²⁴¹.

У Національній стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки вказується, що зміст і організація сучасної освіти недостатньо орієнтовані на формування у молоді життєво важливих компетентностей.

Важливою складовою інноваційної освіти і інноваційної культури повинна стати екологічна культура²⁴², під якою в сучасній науці визначають «сукупність норм, поглядів і настанов, які характеризують ставлення суспільства, його соціальних груп і особистості до природи»²⁴³.

Для правильного розуміння змісту інноваційно-освітнього екологічного проекту визначимо дефініцію «екологічна культура».

²⁴¹ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.meduniv.lviv.ua/>

²⁴² Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011) Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. К.: Пед. думка.

²⁴³ Огурцов, А.П., Юдин, Б.Г. Экология социальная. Новая философская энциклопедия. М.: Статус, 2001. Т.4. С.423-424.

Наукові підходи до розвитку особистості в контексті взаємодії людини і природи (А. Єрмоленко, В. Карпенко, Л. Лук'янова, С. Шмалей) уможлиблюють розуміння екологічної культури як цілепокладаючої діяльності людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямованої на організацію та трансформацію природного світу (його об'єктів та процесів) відповідно до власних потреб (Л. Лук'янова)²⁴⁴ та вимірів²⁴⁵.

Екологічна культура є частиною загальнолюдської культури і виражається у сприйнятті людиною себе як невід'ємної складової частини навколишнього природного світу. В останні роки зріс інтерес вчених і педагогів до дослідження основних проблем екологічного виховання підростаючого покоління, в яких акцентується увага на всебічному розвитку школярів, формуванні у них гуманного ставлення до природи і людей.

В. Карпенко зазначає, що екологічна культура не виступає специфічною окремою формою свідомості, але є важливим елементом всіх основних форм свідомості, пронизує і живить їх, тим самим виконуючи роль інтегратора не тільки індивідуальної і суспільної свідомості, а й різноякісних форм свідомості суспільства, всього духовного життя людей²⁴⁶.

Екологічна культура – це форма суспільної свідомості, що представляє собою сукупність ідей і теорій, які відображають способи гармонійних відносин між людиною і природою. У найзагальнішому вигляді екологічну культуру можна уявити як комплекс соціальних дій, природоохоронних навичок людини, необхідних для позитивного контакту з навколишнім природним середовищем.

²⁴⁴ Лук'янова, Л. Б. (2006). Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичні і практичні аспекти: монографія. К.: Міленіум. 231с.

²⁴⁵ Шевель, А.О. (2008). Роль освіти у формуванні екологічної культури. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: збірник наукових праць / гол. ред. В.Г. Воронкова. Вип. 37. Запоріжжя: вид-во ЗДІА. С.37.

²⁴⁶ Карпенко, В.Є. (2009). Ноосферна екологічна культура. Філософія науки: традиції та інновації. Вип. 1. С.147-153.

Екологічна культура – це самостійний вибір людини, в якому відбивається ступінь її відповідальності за навколишній світ. Це характеристика не тільки наукового способу ставлення до світу, а й в цілому людини як істоти розумної. Екологічна культура – це процес, який безпосередньо пов’язаний з оволодінням, підвищенням знань, технологій і досвіду, а також передачею одному поколінню іншим у вигляді моральних імперативів.

С. Шмалей підкреслює, що екологічна культура – та сфера людського буття, де слід шукати відповіді на екологічні проблеми, оскільки в її основі лежать смисложиттєві або загальнолюдські цінності. Якість взаємодії людини з навколишнім середовищем постійно відображає той рівень культури, носієм якого вона є²⁴⁷.

Екологічна культура передбачає високий рівень умінь людини здійснювати грамотну екологічну діяльність. Певний рівень ставлення до природи допомагає усвідомити його ціннісне ставлення до природи і свою відповідальність за наслідки спілкування з нею.

Варто розуміти, що екологічна культура дитини – це не тільки природоохоронні знання, вміння і навички, а й особливий внутрішній світ, в основі якого лежить ставлення дітей до світу природи, зокрема відповідальність за природу, що стає критерієм позитивних емоцій.

Поняття «екологічна культура» включає в себе знання основних законів природи, усвідомлення необхідності слідувати цим законам і діяти згідно з ними в будь-якій особистій і громадській діяльності, прагнення до раціональності в ході індивідуального і промислового використання природних ресурсів, формування почуття свідомого ставлення до природних ресурсів, навколишнього світу, здоров’я людини.

²⁴⁷ Шмалей, С. В. (2004). Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-науково циклу: монографія. Херсон: ХДУ, 2004. 369 с.

Формування у дітей відповідального ставлення до природи – складний і тривалий соціально-педагогічний процес²⁴⁸. Здійснюючи екологічне виховання, потрібно вчити дітей розуміти себе, і все, що відбувається навколо. Часто через відсутність знань вони не можуть вибрати правильну лінію поведінки. Учитель зобов'язаний дати їм ці знання, застосовуючи для цього всі можливі методи. Формування екологічної культури передбачає перебудову світогляду, створення нової системи цінностей, відмову від споживчого підходу до природи, формування у дітей уміння узгоджувати свої потреби з можливостями природи.

Екологічна культура розглядається нами як інтегральне особистісне утворення школярів, вікові особливості якого визначають його провідні психологічні характеристики:

–в когнітивній сфері-сукупність духовних і матеріальних цінностей, що дозволяють освоїти систему наукових понять з проблем екології, а також усвідомити необхідність в охороні природного середовища з метою гармонізації взаємозв'язку в системі «природа-людина»;

–в емоційній сфері – морально-естетичні почуття і переживання, породжені спілкуванням з природою, а також емоційні реакції, що відображають негативне ставлення до людей, що руйнують природне середовище;

–у вольовій сфері – вміння застосовувати дане особистісне утворення в практиці, пов'язане з відповідальністю за стан навколишнього середовища, з досвідом діяльності по вивченню та охороні природного середовища²⁴⁹.

Критерій для визначення рівнів екологічної культури є мірилом, показники якого дають характеристику особистісному утворенню, що формується, та має три компоненти: когнітивний (система природничих і екологічних знань про суті, структуру та зміст екологічної культури); емоційний (емоційний стан особистості в

²⁴⁸ Карпенко, В. Є. Методологічна роль гуманістично-ноосферної концепції у розв'язанні глобальних проблем сучасності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.09 «Філософія науки» Чернівці. 20 с.

²⁴⁹ Єрмоленко, А. М. (2010). Соціальна етика та екологія. Гідність людини – шанування природи: монографія. К.: Лібра. 416 с.

процесі спілкування з природою, морально-естетичне сприйняття природного середовища); діяльнісний (наявність системи навичок з охорони навколишнього середовища; характер участі в природоохоронній діяльності).

Екологічна культура – це індивідуальна та колективна здатність усвідомлювати нерозривний зв'язок кожної окремої людини і всього людства в цілому з цілісністю і відносною незмінністю природного середовища проживання людини, усвідомлення необхідності використання цього розуміння в практичній діяльності, вміння і звичка діяти в ставленні до природи, не порушуючи зв'язок явищ і кругообіг в природному середовищі, сприяти їх поліпшенню для життя нинішнього і майбутніх поколінь людей.

Формування екологічної культури і свідомості можливо тільки завдяки тривалому і поступовому пізнанню довкілля, провідною і найважливішою ланкою якого виступає загальноосвітній навчальний заклад, де насамперед надають екологічну освіту.

Екологічну освіту розглядають як мультидисциплінарний підхід до навчання, який розвиває знання, поведінку, цінності, уміння. Це дозволить індивідуально і спільноті в цілому внести свій вклад в підтримку і поліпшення якості навколишнього середовища, вважають автори національної Стратегії екологічної освіти²⁵⁰.

У Стратегії виділені наступні завдання екологічної освіти школярів:

- розвинути обізнаність або чуйне ставлення до навколишнього середовища та до того, що з нею пов'язано;
- сформувати знання і розуміння навколишнього середовища як єдиного соціоприродного простору і особливості впливу на нього людей;
- регулювання механізмів поведінки і цінностей, які відображають почуття заклопотаності про навколишнє середовище;
- удосконалювати вміння, які включають в себе ідентифікацію досліджень і рішення проблем, пов'язаних з явищами природи;

²⁵⁰Про концепцію екологічної освіти в Україні URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>

- розвивати почуття відповідальності, яке виражається в участі як індивідуума, так і членів груп в природоохоронних акціях;

- забезпечувати обізнаність в галузі охорони навколишнього середовища за допомогою особистих діяльності та досвіду, який отримують учні, що впливає на формування екологічної поведінки і екологічних цінностей.

Сьогодення об'єктивно вимагає переведення освітнього процесу на технологічний рівень, активізації пошуку перспективних інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості та формування екологічної культури.

Інновації у формуванні екологічної культури – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, пізнавальних інтересів

Інноваційні підходи в навчальному процесі доцільно використовувати педагогам на різних етапах освітнього процесу. Особливо дієвими вони виступають тоді, коли проводяться фрагменти уроку з екологічним змістом. Такі підходи розвивають активне ставлення учнів до навчальної роботи в класі, сприяють розвитку логічного мислення, бажання пізнати причини природних явищ і процесів, наслідки втручання людини в природу. У результаті використання цих підходів поступово формується екологічне мислення школярів.

Альтернативою традиційним методам навчання може бути метод проектів. В його основі лежить розвиток пізнавальної діяльності учнів, уміння самостійно використовувати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проектів включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних ситуацій, які створюють в освітньому середовищі ефект синергізму у формуванні екологічної культури особистості.

Пропонуємо інноваційний загальношкільний проект з формування екологічної культури школярів «Природні багатства для майбутніх поколінь».

Зазначимо, що сценарій проекту включає опрацювання кілька стадій: обґрунтування актуальності проекту, визначення проблеми, на вирішення якої спрямовано проект, аналіз вихідної ситуації, цілепокладання (мета і завдання проекту), формулювання основної ідеї проекту, конструювання передбачуваних результатів роботи за проектом, моделювання структури і змісту проекту (система екологічного виховання та освіти в школі, підходи до екологізації освіти, види діяльності школи з екологічної освіти і виховання), визначення кількісного і якісного складу учасників проекту, аргументація очікуваних кінцевих результатів проекту.



Рис.1 Алгоритм роботи над проектом

Детальніше конкретизуємо стадії розробки проекту.

1. Обґрунтування актуальності проекту. Соціально-політичні та економічні проблеми сучасного суспільства ставлять перед школою завдання перегляду ряду педагогічних позицій, переосмислення деяких сторін науково-теоретичної і практичної системи виховання: не відмовляючись від колишніх досягнень в цій сфері, ми змушені вносити зміни в виховний процес.

У Концепції екологічної освіти сучасна загальна екологічна освіта розглядається як гуманітарно-природничо-наукова освіта, спрямована на формування в учнів основ екологічної освіченості – екологічного мислення та досвіду екологічно орієнтованих рефлексивно-оцінних і проектних дій, діяльнісних засобів входження в світ екологічної культури і суспільних цінностей, самовизначення в них, оцінки своїх можливостей щодо участі у вирішенні екологічних проблем, виконання своїх правових і моральних обов'язків у сфері охорони навколишнього середовища, здоров'я людини, доцільного споживання природних ресурсів²⁵¹.

Стратегічною спрямованістю загальної екологічної освіти є соціалізація учнів, орієнтація в системі моральних категорій екологічної етики, залучення до пізнавальної культури еколога-інформаційного суспільства, в якому інформація стає новим екологічним чинником, освоєння екосистемної пізнавальної моделі, виховання екологічної відповідальності, формування готовності діяти і жити в швидко мінливих умовах, накопичення особистого досвіду застосування отриманих знань і умінь в реальних життєвих ситуаціях з метою становлення екологічної безпеки, здоров'я, якості навколишнього середовища і екологічної якості життя.

Відповідно до Концепції екологічної освіти в школі чільне місце у виховній системі має займати формування в учнів екологічної культури.

Надаючи особистісну і професійну свободу педагогу, інноваційно-освітній проект екологічного виховання школярів окреслює основні напрямки та форми діяльності з формування особистості, для якої характерним є екологічна культура і

²⁵¹Про концепцію екологічної освіти в Україні URL:<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>

екологічне мислення. Проект покликаний об'єднати всі виховні структури школи, що забезпечують розвиток дітей, передбачивши методичне забезпечення її виконання, а також наступність у вихованні учнів.

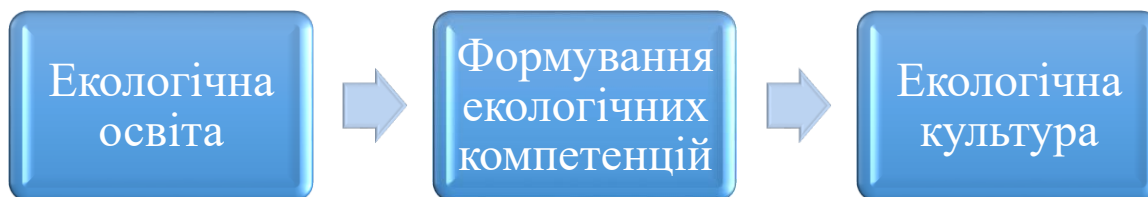
2. Проблема, на вирішення якої спрямовано проект. Сучасна складна екологічна ситуація в світі, зростаючі масштаби антропогенних впливів на навколишнє природне середовище поставили людство на грань виживання. Екологічна криза зумовлена не тільки досягненнями науково-технічного прогресу, а й кризою моральності особистості, пов'язаної з втратою духовних ціннісних орієнтирів щодо природи. У зв'язку з цим корінні зміни зазнає галузь освіти, системоутворюючим фактором оновлення в якій стає екологічне виховання, спрямоване на формування екологічної культури – найважливішої якості особистості сучасної людини.

У новому Державному стандарті початкової освіти²⁵² підкреслено, що механізмом переходу до нової моделі екологічної освіти виступає системно-діяльнісна парадигма освіти, яка передбачає цілеспрямований розвиток різних сфер особистості учня за допомогою освоєння ним універсальних навчальних дій (пізнавальних, комунікативних, регулятивних і особистісних), як засобу реалізації загальнорозвиваючої і загальнокультурної спрямованості екологічної освіти.

Знання створюють міцну світоглядну основу для розвитку культури особистості, але особистісну значимість вони набувають лише в процесі діяльності, в ході їх практичного застосування. Тільки в діяльності народжуються переживання, що переводять знання в екологічні переконання, при наявності яких виникає відповідальність по відношенню до природи, здоров'я людей і в цілому до соціоприродного середовища.

Таким чином, можна позначити ефективний механізм формування ключових компетенцій у школярів:

²⁵² Державний стандарт початкової школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>



3. Аналіз вихідної ситуації. Перехід від позиції стороннього спостерігача до позиції безпосереднього учасника всіх природних процесів.

Це комплекс заходів, який включає в себе:

- проведення інтегрованих уроків з різних предметів;
- розробка окремих екологічних підтем в різних курсах;
- проведення позакласних заходів;
- соціально-значущих і дослідницьких проектів;
- участь в місцевих, регіональних і всеукраїнських конкурсах з екології.

4. Цілепокладання.

Мета проекту: формувати у школярів цілісного екологічного світогляду і етичних цінностей по відношенню до природи через екологізацію освітнього процесу, виховати дбайливе ставлення до природи, до оточуючих людей, до власного здоров'я і формування екологічних компетенцій кожної дитини, що дозволяє бути успішним та допомогти самовизначенню кожної дитини.

Завдання проекту:

1. Наповнити освітній простір подіями і заходами екологічного спрямування.
2. Надати дітям моделі реальних варіантів самореалізації – місця екологічного способу життя.
3. Довести дитині важливість якісного виконання будь-якої роботи і важливість компетентності в питанні, за який вона відповідальна, як основоположного початку дбайливого ставлення до природи, до ресурсів, до людей.

4. Дати можливість відчувати радість від участі в суспільно-значущій (екологічній) діяльності (радість віддачі, а не споживання).

5. Сформувати і розвинути в дітях комунікативні навички, вміння працювати в команді для досягнення конкретних цілей, розширити кругозір сільських дітей, підвищити їх соціальну активність.

Основні напрямки проекту:

1. Діяльність пришкільної ділянки.
2. Екодесант (очищення берега річки, суботники).
3. Освітня діяльність.
4. Просвітницька діяльність.
- 5 Діяльність шкільної екологічної громади.
- 6 Екологія здоров'я.

Основна ідея проекту: Екологічний світогляд – це дбайливе, вдумливе і відповідальне ставлення до навколишнього світу, до людей до свого здоров'я. Це усвідомленість і чистота помислів. Усвідомлення людиною себе як частини природи, частини соціуму, усвідомлення своєї відповідальності перед ними за свою життєдіяльність визначає гармонійну взаємодію кожного з усім навколишнім середовищем.

Все це допомагає дитині:

1. Бути налаштованою на віддачу (Я щасливий дати світові ...)
2. Відчувати впевненість в своїх силах створити (Я можу ...)
3. Самовизначитися, тобто визначити для себе своє місце в житті, справу, яка їй до душі. (Я знаю, навіщо я тут ...)

Активна діяльність школи в сфері екології створює для дитини освітній простір, який:

–з самого початку дає дитині можливість брати участь у соціально значущих проектах (справах) з конкретними завданнями і реальними результатами, зрозумілими дитині;

– є зразком середовища проживання, (в даному випадку ми говоримо про шкільний простір, який ми формуємо, і місцях проведення шкільних заходів, які ми вибираємо) якісно зробленого і продуманого, що сприяє формуванню екологічного світогляду, зацікавленості дитини, її пізнавальної активності, закладає еталон якості і чистоти чого б то не було на підсвідомому рівні;

– дозволяє дитині взаємодіяти з широким колом дорослих і однолітків з різних благополучних соціальних груп, які розуміють важливість дбайливого ставлення до природи, до людей, до фізичного здоров'я.

Екологізація освітнього процесу – перехід від позиції стороннього спостерігача до позиції безпосереднього учасника всіх природних процесів.

5. Передбачувані результати роботи за проектом:

1. Освітні: емоційно-ціннісне ставлення до екологічного середовища школи, громади, села, міста, району, регіону, тощо; зростання пізнавального інтересу учнів до загальних законів природи, людського буття, прагнення придбати універсальну освіту і глибокі екологічні знання, орієнтовані на практику; активізація пізнавальної діяльності учнів; залучення учнів в практичну діяльність; формування в кожній дитині творчої особистості з розвинутою самоусвідомленістю; залучення дітей до соціально-значимої діяльності, проектам, дослідженням.

2. Педагогічні: використання нових технологій освітнього процесу, що сприяють формуванню системних знань, екологічного мислення, вирішення проблемних екологічних питань; підвищення наукового рівня екологічної освіти, об'єднання навчання і виховання в єдиний процес, профорієнтація та трудове виховання; взаємодія учасників проекту служить формуванню гуманізації освітнього процесу;

Для досягнення поставленої мети і результату, ставляться такі завдання:

- виховання екологічної культури та екологічної свідомості школярів;
- активізація практичної діяльності школярів екологічної спрямованості;

–організація систематичних контактів учнів з навколишнім природним середовищем, перш за все на основі весняних і осінніх екологічних практикумів в предметах природничого циклу в початковій, основній і повній середній школі;

–формування у школярів сучасного бачення активного і здорового способу життя;

–сприяння моральному, естетичному і трудовому вихованню школярів.

–посилення ролі додаткової екологічної освіти, науково-дослідної діяльності учнів у навколишньому середовищі, в об'єднаній територіальній громаді;

–залучення всіх груп учнів в проектну діяльність, спрямовану на вирішення екологічних проблем місцевого соціуму.

Науково-методичний та організаційно-управлінський супровід передбачають наступні напрямки:

–зміна планів навчально-виховної роботи в напрямку посилення екологічного компонента (педагогічні ради, виробничі наради, методичні об'єднання і т.д.);

–введення основ екологічної освіти як шкільного предмету;

–вдосконалення і апробація нових педагогічних методик і програм екологічного спрямування;

–організація курсу лекцій для учнів, вчителів та батьків з екологічної етики та глобальних проблем навколишнього середовища;

–здійснення відбору і підготовки обдарованих школярів для участі в олімпіадах, конкурсах;

–розробка програми позаурочної та позашкільної діяльності учнів (екологічні стежки, екскурсії, шкільні олімпіади, рольові ігри, еколога-краєзнавча робота).

6. Структура і зміст проекту. Сам зміст проекту визначено напрямками екологічної освіти і створенням системного еколога-освітнього середовища школи через введення спецкурсів і рівнів з екології.

Структура програми визначена механізмом включення в шкільні предмети окремих розділів з екології, а також проведення інтегрованих уроків.

Таблиця 1

Система екологічного виховання та освіти в школі

Навчальний процес	Виховна робота	Додаткова освіта
Науковий рівень інформації	Тематичні тижні Конференції, конкурси, свята, виставки творчих робіт, фото вікторини	Експерсії
Системність у викладенні інформації		
Інтеграція предметних знань		
Екологізація теоретичного навчального матеріалу		
	Просвітницька робота з учнями та батьками	Науково-дослідницька діяльність
Практичні роботи, проектна діяльність учнів	Практична робота на території школи, села і ОТГ: суботники, посадка саджанців	Науково-дослідна та пізнавальна діяльність

Реалізація предметного і метапредметного екологічного змісту може здійснюватися через розробку моделі екологічної освіти, побудованої на основі наступності модельних екологічних ситуацій регіону, що є складними, з урахуванням провідної діяльності і психічних особливостей дітей різного віку.

Вважаємо, що важливим аспектом проектної діяльності є наступність змісту екологічної освіти, яку представимо у табл. 2

Таблиця 2

Наступність змісту екологічної освіти

Ступінь навчання	Завдання	Ключові поняття

Початкова школа	Формування досвіду емоційно-ціннісного співпереживання проблемних екологічних ситуацій, оперування моральними категоріями, мотивації до дій в інтересах здоров'я людини і безпеки життя.	Правила екологічної безпеки. Екологічна культура. Зв'язок здоров'я людини і здоров'я природи. Обережність. Дбайливе (економне) ставлення до будь-яких природних ресурсів. Турбота про навколишнє середовище.
Базова школа	Становлення екосистемної пізнавальної моделі, рефлексивно-оцінних умінь, екологічного стилю мислення.	Сталий розвиток. Екологічна безпека. Ресурсозбереження. Немарнотратне, бережне споживання. Обережність. Соціальне партнерство. Право людини на сприятливе середовище і обов'язки по її збереженню
Середня школа		Вибір професії. Екологічне право. Право людини на сприятливе середовище і обов'язки по її збереженню

Не менш важливим чинником ефективності реалізації проекту є врахування підходів до екологізації освіти:

- природничо-наукового – навчання через знання з предметів: «Я досліджую світ», «Природознавство», «Географія», «Біологія»;

- натуралістичного – вивчення природи в природі; в основі його прагнення подолати відрив від природи, дати не тільки знання, а й поглибити розуміння сутності природи і природних явищ;

- етичного – пропагує норми поведінки, завдають найменшої шкоди природі (економія води, вторинне використання ресурсів);

- етнічного – прагнення використовувати досвід етносів, для яких властиве безконфліктне співіснування з природою;

- гуманістичного – вирішення екологічних проблем неможливо без миру в усьому світі, дотримання прав людини.

Заняття з основ екологічних знань, які реалізують системно-діяльнісний і культурно-історичний підходи, повинні будуватися з урахуванням основних принципів:

- міждисциплінарності екологічного знання, яке базується на комплексному підході до розвитку людини, суспільства, природи;

- педоцентризму, який передбачає відбір найбільш актуальних знань для учнів різних типів освітніх установ, необхідних для індивідуального особистісного розвитку кожного учня, надання кожному учневі можливості задовольнити свої пізнавальні інтереси;

- культурологічного, спрямованого на виховання цінностей відповідно до норм і особливостей національної культури, з урахуванням традицій свого краю.

- краєзнавчого, пов'язаного з вивченням культурно-історичної спадщини малої Батьківщини.

План заняття з основ екологічних знань повинен містити конкретизацію завдань, цінностей, змісту, спланованих результатів, а також форм виховання та соціалізації учнів з урахуванням умов освітнього закладу щодо формування цілісного освітнього середовища і цілісного простору світоглядної спрямованості екологічної освіти і освіти в інтересах сталого розвитку, інтегрованої в урочну, позаурочну, позакласну і позашкільну діяльність.

Доцільно звернути увагу на взаємодоповнюваність видів діяльності з екологічної освіти і виховання (Табл.3)

Таблиця 3.

Види діяльності школи з екологічної освіти і виховання

Урочна діяльність	Позаурочна діяльність	Позакласна і позашкільна діяльність
1.Предмет Базового навчального плану (БНП).	Еколого-орієнтовані курси і інші, побудовані за типом модулів, вибираються педагогами в різній комбінації	<i>Позакласна діяльність</i> Об'єднання за інтересами
2.Предмет варіативної частини БВП (елективних курсів).	<p>Екологічні практикуми для учнів різних класів шляхом поєднання навчальних занять в лабораторних умовах і в навколишньому середовищі. Найчастіше за змістом вони орієнтовані на вивчення і оцінку екологічного стану своєї місцевості (шкільний екологічний моніторинг)</p> <p>Екологічна дослідницька і проектна діяльність</p> <p>Етнокалендар (класні години, свята «День заповідників і національних парків», «День Землі», «Всесвітній день води», «Всесвітній день</p>	<p>Шкільні екологічні та природоохоронні об'єднання, гуртки: «Юний еколог» «Екологія в філології»,</p> <p>Шкільний екологічний театр</p> <p><i>Загальношкільні заходи</i></p> <p>Конкурси малюнків, плакатів «Бережіть ліс від пожежі», «Захистимо річки і озера», «Захисти сосни і ялини перед Новим роком» і т.д. Свята «День птахів», «Урожаю» «День Землі», «Свято Ліси» та інші</p> <p>Виставки творчих робіт</p> <p><i>Позашкільні види діяльності</i></p> <p>Еколого-освітні акції і рухи, десанти</p>

	<p>навколишнього середовища» та ін.)</p> <p>Зустрічі з представниками природоохоронних структур. Озеленення класу, шкільної території</p>	<p>Проектування і догляд за ландшафтом</p> <p>Практична участь у природоохоронних заходах, в пропаганді ідей здорового і безпечного способу життя та Сталого розвитку</p> <p>Екскурсії, прогулянки, туристичні походи і подорожі по рідному краю, участь в природоохоронній діяльності (в школі і на пришкільній ділянці, екологічних акціях, висадка рослин, створення квіткових клумб, очищення доступних територій від сміття, підгодівля птахів і т. Д.)</p>
--	---	--

При розробці занять з формування основ екологічних знань слід познайомитися з: законом України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року»²⁵³, «Концепцією національної екологічної політики України на період до 2020 року (2007)»²⁵⁴, законом України «Про охорону навколишнього природного середовища» (зі змінами)²⁵⁵.

²⁵³ Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року», 28 лютого 2019 року URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/880-2007-%D1%80#Text>

²⁵⁴ Концепція національної екологічної політики України на період до 2020 року, (2007) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/880-2007-%D1%80#Text>

²⁵⁵ Закон України від 25.06.91 № 1264-XII «Про охорону навколишнього природного середовища» (зі змінами) fs.gov.ua/arhiv/podatkova-baza-do-nabrannya-chinnosti-podatkovim-kodeksom/normativno-pravova-baza/zakoni-ukraini/arhiv-zakoniv-ukraini/zakoni-ukraini-za-199

7. Учасники Проекту. Учасниками Проекту є:

1. Учні 1-4 класів, які вивчають екологію в рамках предмета «Я досліджую світ», «Природознавство», «Українська мова», «Літературне читання». Учні початкової школи можуть бути членами дитячої громадської організації, основним напрямком діяльності якої є екологічне спрямування. Керує роботою дитячої організації педагог-організатор або соціальний педагог.

2. Учні 5 класу вивчають екологію в рамках елективних курсів та вивчення предметів «Географія», «Біологія», «Інформатика».

3. Учні 5-9 класів повинні бути охоплені гуртковою діяльністю екологічного спрямування.

4. Учні 10-11 класу охоплюються виробничою діяльністю екологічного спрямування.

5. Батьки учнів долучаються до формування екологічної культури на батьківських зборах, через шкільний прес-центр, в рамках проведення спільних з батьками екологічних акцій.

6. Вчителі-предметники школи, які отримують необхідну інформацію про проблеми екологічної освіти та виховання, підвищують свою екологічну культуру за допомогою семінарів, педрад, методичних нарад, самоосвіти.

8. Очікувані кінцеві результати Проекту:

1. Підвищення загальної екологічної культури учнів, вчителів та батьків
2. Поліпшення екологічної ситуації навколо школи, міста, району, об'єднаної територіальної громади.
3. Перетворення школи в центр екологічної освіти і виховання на місцях, в ОТГ.

9. Оцінка результативності проекту.

Показниками результативності проекту можуть служити:

1. Кількість і якість дитячих творчих, проектних і дослідницьких робіт.
2. Участь школярів в екологічних олімпіадах і конкурсах.
3. Динаміка участі школярів в екологічних олімпіадах і конкурсах.

4. Практична включеність дітей в екологічну діяльність школи і оцінка результативності.

5. Моніторинг (вхідний, щорічний і підсумковий протягом року).

6. Рейтингова система.

7. Самооцінка і рефлексія (відгуки дітей, рефлексії).

8. Різні форми оцінювання (метапредметні тестові завдання).

Організація навчально-виховного процесу на засадах проектної педагогіки з залученням усіх його учасників забезпечує можливість: змістовного наповнення програми екологічного виховання з урахуванням вікових особливостей учнів; формування фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, реалізація у процесі роботи особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів; оптимального поєднання форм роботи екологічного змісту у співпраці з учнями та батьками.

Створення освітніх проектів спрямовується на розвиток партнерської взаємодії закладів загальної середньої освіти із закладами позашкільної освіти еколого-натуралістичного напрямку, активізацію діяльності закладів освіти регіону чи об'єднаних територіальних громад (ОТГ) з виховання екологічної культури, екологічної свідомості; організацію виховної роботи та змістовного дозвілля дітей та учнівської молоді закладів з екологічного виховання, активізацію соціальної активності підростаючого покоління, тобто оволодіння дітьми та молоддю практичними навичками природоохоронної роботи, задоволення їхніх потреб у самореалізації та професійному самовизначенні; здійснення методичного супроводу реалізації завдань екологічної освіти та виховання; підготовку педагогічних працівників до реалізації завдань екологічної освіти і виховання в умовах Нової української школи; розширення форм співпраці із науково-освітніми установами; створення та наповнення інформаційних ресурсів з питань екологічної освіти та виховання.

Інноваційно-освітні екологічні проекти можна розглядати як:

- процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв’язання педагогічних і еколого-освітніх в умовах швидкоплинних перетворень;
- результат творчого пошуку оригінальних нестандартних розв’язань для різноманітних педагогічних і екологічних проблем;
- актуальні, значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними в контексті еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток;
- продукти інноваційної освітньої діяльності, які характеризуються процесами створення, розповсюдження та використання нового засобу (нововведення) в галузі педагогіки, наукових досліджень та екологічного виховання;
- різні нововведення в діяльності навчально-виховних закладів у здійсненні освітнього процесу.

В даний час усвідомлюється необхідність зміни сучасної освітньо-виховної парадигми., основне протиріччя якої – це протиріччя між швидким темпом приросту знань в сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом. Це протиріччя змушує педагогічну теорію відмовитися від абсолютного освітньо-виховного ідеалу (всебічно розвиненої особистості) і перейти до нового ідеалу – максимального розвитку здібностей людини через самоосвіту і самовиховання²⁵⁶.

Запропонований інноваційно-освітній проект щодо формування екологічної культури учнів в умовах модернізації може бути зреалізований у сучасних ЗЗСО як структурний компонент моделі інноваційного розвитку закладу загальної середньої освіти.

²⁵⁶ Товканець, Г. В. (2017). Сучасний виховний процес: стратегічні завдання і пріоритети розвитку. В кн.: Актуальні проблеми виховного простору: пошук, інновації, підходи: монографія. Мукачево: МДУ. С. 22.

3.2. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПІЗНАВАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ

Марія Кузьма-Качур

Маріанна Горват

Діяльність людини, як основна перетворююча сила, призвела до глобальної екологічної кризи. Внаслідок змін, які відбуваються у соціальному, політичному, духовному та економічному житті суспільства, загострилася потреба в особистості, здатній свідомо та активно визначати спосіб свого життя, відповідати за свої дії та вчинки. За таких умов запобігання забрудненню навколишнього середовища, рішуча відмова від стихійного впливу на нього – це насамперед моральна проблема, вирішення якої потребує достатнього рівня екологічної культури.

Стратегія виходу з екологічної кризи, гармонізації взаємодії людства і природи запропонована у програмі дій «Порядок денний на XXI століття», прийнятій на Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992). У цьому і наступних документах наголошується, що пріоритетним напрямом діяльності навчальних закладів має бути виховання ціннісного ставлення до природи, розвиток уміння приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища.

Особливе місце в системі неперервної екологічної освіти належить початковій школі. Саме цей період у житті дітей сприятливий для усвідомлення себе невід’ємною часткою природи, своєї ролі та значущості в збереженні її цілісності.

Поняття «компетентність» стосовно освіти та виховання підростаючого покоління в зарубіжній педагогічній науці вживається порівняно недавно, протягом останніх 15–20 років. У наукових колах Росії й України проблема компетентності почала обговорюватися після симпозіуму «Ключові компетенції для Європи», що

відбувся 27–30 березня 1996 року в місті Берн у рамках проекту «Середня освіта для Європи».

1. У літературі поряд з поняттям «компетентність» застосовується поняття «компетенція», що відображає функціональні можливості фахівця (від лат. *competentia* – пристосованість до справи), коло повноважень, питань, що доручаються певній особі. Розглядається, також, і педагогічний аспект поняття «компетенція»²⁵⁷.

Під поняттям компетентність А. Хуторський розуміє володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до неї і об'єкту діяльності. Таким чином, він розглядає «компетенцію» як складову «компетентності». Визначає її як наперед задані потреби підготовки особистості до діяльності, а компетентність – як сукупність вже сформованих якостей особистості та наявність мінімального досвіду діяльності у заданій сфері²⁵⁸.

Твердження про те, що в основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність, висловлює І. Тараненко²⁵⁹.

Логіка дослідження сутності поняття «екологічна компетентність» вимагає проведення спеціального аналізу не тільки в аспекті розуміння змісту терміну «компетентність», але ще й конкретизації його в контексті поняття «екологічна». Прикметник «екологічна» накладає на зміст поняття «компетентність» певну специфіку. Тому екологічну компетентність слід розглядати як вагому складову життєвої компетентності особистості, а екологічно компетентну особистість як таку,

²⁵⁷Шишов С. Є. Поняття компетенції в контексті якості освіти / С. Є. Шишов // Дайджест школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20–21.

²⁵⁸Хуторський А. В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованого освіти / А. Хуторський // Народна освіта. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

²⁵⁹Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Г. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : Наук.-метод. зб. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.

яка здатна розв'язувати екологічні проблеми на основі усвідомлення своєї причетності до екологічних проблем, розуміння цінності природи.

Екологічна компетентність як складова життєвої:

- є результатом процесу соціального успадкування, що охоплює як стихійний вплив середовища, так і організовані виховання та освіту (В. Болгарина, В. Бутенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Кононко, В. Кузь, І. Костюк, М. Лукашенко, О. Савченко. К. Чорна);

- визначається сукупністю дії факторів різного походження (соціальних, психологічних, біологічних і т.і.) на особистість (В. Генецинський, І. Кон, А. Мудрик);

- зазнає впливу міжособистісної взаємодії, спілкування, без якого неможливе становлення особистості та сприйняття нею картини світу (А. Куракін, І. Бех, А. Мудрик, А. Новікова);

- базується на засвоєнні особистістю норм, цінностей, настанов, стереотипів, вироблених суспільством, у результаті чого в неї укорінюється система внутрішніх регуляторів екологічно доцільних форм поведінки (І. Бех, Б. Битинас, Л. Буєва, І. Кон.);

- є не лише адаптацією до соціального середовища, а творчою самореалізацією особистості, перетворенням себе, будується як «діяльна модель» самовиховання (І. Кон, Т. Малькова, Л. Рувинський, В. Шепель).

Досліджуючи проблему формування екологічної компетентності В. Маршицька, зазначає, що «екологічна компетентність – це здатність особистості до ситуативної діяльності у побуті та природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля»²⁶⁰.

Необхідною умовою розвитку екологічної компетентності особистості є відчуття власної успішності при розв'язанні екологічних завдань і здійсненні

²⁶⁰Маршицька В. В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи / Маршицька В. В. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Вип. 8, Кн. 2. – К. – 2005. – С. 20–24.

природоохоронної діяльності. Спираючись на основи екологічної освіти окреслені Е. Арієн, Дж. Уоулс та Даан ван Вееліє, сформулюємо основи екологічної компетентності особистості:

- емоційна основа (переживання стосовно екологічних проблем глобального, регіонального та локального рівнів);
- когнітивна основа (розуміння функцій природи та причинно-наслідкових зв'язків між діяльністю людини і станом навколишнього середовища);
- етична основа (розуміння та підтримка моральних екологічних цінностей, етичне ставлення до рослин і тварин);
- діяльнісна основа (вміння робити моральний вибір у практичній діяльності стосовно природи; здатність до вчинків і відповідальних рішень на користь природи, вміння практично запобігати негативному впливу на навколишнє середовище чи ліквідувати його).

Для розширення і поглиблення знань про норми та правила поведінки в природі, корекцію повсякденної поведінки молодших школярів щодо природи, формування природоохоронних мотивів поведінки, використовуємо комплекс екологічних ігор, що базується на навчальному матеріалі, запропонованому шкільною програмою. Зміст пізнавально-емоційних завдань з екології у дослідженні визначається темами курсів «Природознавство», «Основи безпеки життєдіяльності» і об'єднується навколо найважливіших екологічних проблем. Завдання спрямовуються на систематизацію, узагальнення знань про природні взаємозв'язки, норми і правила поведінки молодших школярів у природі, виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи. Комплекс пізнавально-емоційних завдань дозволяє школярам побачити конкретне середовище існування живих організмів, їх багатосторонні зв'язки та відповідним чином спроектувати свою поведінку в природі. Виконання цих завдань поступово підводить учнів до висновку про необхідність екологічно доцільних дій та вчинків, практичних природоохоронних умінь і навичок для підтримання цілісності природи.

Комплекс складають такі види пізнавально-емоційних завдань на:

1. Виявлення взаємозв'язків тварин і рослин із середовищем існування, пристосувальних ознак живих організмів, ланцюгів живлення у природі;
2. Розуміння універсальної цінності всіх природних об'єктів;
3. Аналіз життєвих ситуацій з метою формування моральної позиції молодших школярів;
4. З'ясування та встановлення норм та правил поведінки у природі.

Послідовно охарактеризуємо ці види завдань та розглянемо їх приклади.

1. Завдання на виявлення взаємозв'язків тварин і рослин із середовищем існування.

На прикладі різних тварин і рослин учні з'ясовують, як живі істоти пристосувалися до середовища свого існування. Добираються яскраві і контрастні приклади пристосувань природних об'єктів до умов існування. Це дозволяє учням самостійно «відкривати» існуючі залежності.

Завдання на виявлення пристосувальних ознак живих організмів.

Цей вид завдань передбачає виявлення основних пристосувальних ознак живих організмів до умов середовища: особливостей забарвлення, форми тощо. Учні дізнаються, що деякі тварини (зайці, білки) змінюють забарвлення, щоб не виділятися на фоні засніженого лісу або літньої природи, інші – мають захисне забарвлення, завдяки якому тварина не помітна у водоймі (риби, жаби), серед листя (змії), треті – набувають яскравого забарвлення, щоб відлякати або, навпаки, привабити тварин, наприклад, яскраві плоди ягідних чагарників. Пропонуються завдання до тем: «Забарвлення лісових плодів», «Чому сонечко не ховається?» тощо.

Завдання «Чому ця комаха зеленого кольору?».

- Розгляньте малюнок, прочитайте загадку, напишіть відгадку.

Стрибає пружинка –

Зелена спинка –

З травинки на билинку,

З гілки – на травинку.

- Дайте відповідь на запитання: чому зображена на малюнку тварина зелена? З чим це пов'язано?

- Назвіть тварин, що мають захисне забарвлення, під колір середовища існування.

Завдання «Чи можуть білка і кріт обмінятися квартирами?».

- Розгляньте малюнок, підпишіть назви тварин. Зверніть увагу на «квартири» цих тварин.

- Прочитайте текст: «Люди нерідко обмінюються своїми квартирами, переїжджаючи з будинку в будинок, із поверху на поверх. А чи можуть обмінятися квартирами лісові тварини? Уявіть собі, що білка захотіла обмінятися своєю квартирою з кротом. Білка живе на дереві, кріт – під землею. Щоб переїхати на нову квартиру, кротові доведеться вилазити високо на дерево, а білці – спускатися під землю. Чи можуть вони це зробити? Чому? _____».

Завдання на виявлення ланцюгів живлення у природі.

Цей вид завдань розкриває екологічне значення кожного виду живих організмів у природі, допомагає учням уникнути одностороннього, прагматичного погляду на значення природних мешканців. Учні з'ясовують, що зберігати кожний живий організм необхідно тому, що всі вони пов'язані ланцюгами живлення. Особлива увага звертається на значущість у ланцюгу живлення тих тварин (муха, комар, миша), що більшістю людей оцінюються з погляду користі або шкоди.

Завдання «Хто живиться мишами?».

- Прочитайте текст, дайте відповідь на питання: «Зазвичай, цих маленьких сірих звірків ми бачимо рідко. А в природі – у лісі, на луці, у полі їх дуже багато. У сприятливі для мишей роки їх чисельність зростає в десятки разів. Для людини це, звичайно, не радість. А от для дикої природи мишачий рік – це збільшення

чисельності хижаків, що поїдають дрібних гризунів. І навпаки, мало мишей – це голод для хижаків”.

- Хто живиться мишами? Підкресліть їх: заєць, вовк, ворона, кабан, дятел, лось, гадюка, ведмідь, сова, бобер, зозуля, кріт, бурундук. Якби в природі раптово зникли всі миші, що відбулося б з іншими тваринами?

2. Завдання на розуміння універсальної цінності всіх природних об'єктів.

Завдання цього виду мають узагальнюючий характер і відіграють особливо важливу роль у формуванні екологічно доцільної поведінки і екологічної культури молодших школярів. Універсальна цінність природних об'єктів усвідомлюється, насамперед, як належність до живого; а життя - недоторканне в будь-якому прояві. Що ж до користі і шкоди природних мешканців, то це поняття відносні.

Завдання «Вовк – санітар лісу» (з елементами рольової гри).

- Відгадайте загадку: хто зимою холодною бродить лісом голодний?

Хлопчик у ролі Вовка: «Ну звичайно, це я – звір, схожий на вівчарку. Люди вважають мене ворогом диких і домашніх тварин, називають лісовим або сірим розбійником. А ніхто й не замислиться, як важко наздогнати пруткого і хитрого зайця, про оленя чи косулю – цих сильних визнаних бігунів – годі й говорити. От і потрапляють до мене на обід хворі чи кволі тварини. За це мене ще «санітаром лісу» називають».

- Як, по-вашому, чи можна погодитися з такою думкою?

Використання елементів гри сприяє кращому розумінню завдань. Через ігрову діяльність учні емоційно пізнають навколишню дійсність, вчаться розуміти взаємозалежності у ній, визначають своє ставлення до речей, людей, природних об'єктів.

Завдання на розкриття ціннісних характеристик рослин, їхньої універсальної значущості мають змінити утилітарно-прагматичне ставлення дітей до рослин (ліс – це дрова), що побутує в багатьох сім'ях, соціумі загалом.

Завдання «Штучні дерева».

- Прочитайте текст і пригадайте прогулянки до лісу. Які почуття виникали у вас, коли ви перебували там?

«В одній країні уздовж широкої магістралі з поживавленим рухом зробили штучні насадження із синтетичного матеріалу, що зовнішньо нагадують живі дерева. Але проїжджаючи не захотіли відпочивати під штучними деревами...»

- Подумайте і скажіть, чому люди не захотіли відпочивати під штучними деревами?

Завдання «Рослини – природний барометр».

- Прочитайте текст: «Явища живої та неживої природи - роса, туман, вітер, місяць, сонце, хмари, рослини, тварини - надійні засоби прогнозування погоди. Перед негодою багато рослин закривають своє вінце – захищають тичинки і маточки від намокання, але перед ясною погодою майже всі вони розкриваються. Вінця різних квітів відкриваються і закриваються також в різний час протягом доби. Це послужило підставою для створення квіткового годинника: цикорій розкривається о 4-5 год. ранку, шипшина – від 4 до 6 год., кульбаба - о 5 – 6 год.».

- Проведіть спостереження за будь-якою рослиною.

Спостереження за природними об'єктами дозволяють дітям встановити залежності між об'єктами природи й умовами середовища їх існування, засвоїти норми і правила поведінки в природі. Через відсутність спостережливості деякі учні не можуть передбачити наслідки своєї поведінки, свого втручання в життя рослин і тварин і завдають шкоди природі. Тому завдання, спрямовані на спостереження, дозволяють молодшим школярам самим знаходити і відкривати ці зв'язки, передбачати погоду, перевіряти народні прикмети, відпрацьовувати екологічно доцільні дії, практичні уміння, навички в природі, а головне – прогнозувати наслідки своєї поведінки.

3. Завдання на аналіз життєвих ситуацій з метою формування моральної позиції молодших школярів.

Аналіз життєвих ситуацій, фактів з літератури, конструювання завдань на етичні теми сприяють становленню моральної позиції учнів. Важлива роль у цьому належить спеціальним завданням, що розкривають сутність взаємодії з природним середовищем, сприяють формуванню оцінних суджень молодших школярів, формулюванню норм та правил поведінки у природі (як підгодовувати зимуючих птахів; як збирати гриби, ягоди, лікарські рослини; як дотримуватися правил особистої гігієни, доглядаючи за домашніми тваринами). Наприклад, пропонуємо оповідання Сухомлинського В.О.«Хлопчик і дзвіночок конвалії».

«Прийшла весна. Із землі виткнулась зелена стрілка. Вона швидко росла, потім розділилась на два листочки. Листочки стали великі. Між ними з'явився великий пагін. Він піднявся, нахилився до одного листочка і ось на світанку розцвів сріблястим Дзвіночком. Це був Дзвіночок Конвалії.

Раненько Дзвіночка побачив хлопчик. Його зворушила краса квітки. Він не міг відвести очей від Конвалії. Хлопчик простягнув руку, щоб зірвати квітку. А квітка йому шепоче:

- Хлопчику, навіщо ти хочеш мене зірвати?

- А ти мені дуже подобаєшся. Ти така гарна, – каже хлопчик.

- Добре, – зітхає Дзвіночок Конвалії. – Зривай. Тільки перед тим, як зірвати, скажи, який я гарний...»

- Чи правильно вчинив хлопчик?

Ця ситуація розвиває у дітей уміння критично оцінювати факти, доводити й обґрунтовувати свою точку зору, здійснювати вибір прийняттого для себе зразка поведінки.

Завдання «Весняні підпали».

«Як тільки розтане сніг уздовж автомобільних доріг, вздовж залізничних колій горить суха торішня трава. Чи потрібно підпалювати суху торішню траву? Виберіть та підкресліть правильні відповіді:

– після спалювання сухої трави швидко зазеленіє нова трава;

- через спалювання трави ґрунт втрачає свою родючість;
- спалювання трави забруднює повітря;
- внаслідок спалювання трави гине багато комах, пташок; у вогні згорає насіння й корені рослин».

Завдання «Телеграми з лісу».

- Уявіть, що до школи надійшла така телеграма з лісу:

«Ми – перша зелень, і за це нас всі ламають. Ми навіть боїмося розпускатися першими в лісі. Допоможіть нам! Ваші вірні друзі: Верба, Черемшина, Лісовий бузок».

- Яку відповідь ви надішлете на цю телеграму? Як можна допомогти деревам лісу?

Завдання «Малює звірів і діти» містить ситуації морального вибору з художньої і науково-популярної літератури. Пропонуємо учням оповідання за Степаном Мацюцьким «Зайченя, яке не втікало», у якому розповідається, як діти упіймали зайченя і пішли до лісника спитати, що з ним робити. Після читання цього повчального оповідання пропонуються запитання, які підводять молодших школярів до розуміння правила – не підбирати малят диких тварин, не брати їх додому; допомагати пораненим і покаліченим тваринам тощо. Аналіз подібних ситуацій, у яких молодші школярі повинні зробити самостійний вибір дій і вчинків, впливає на формування їх екологічно доцільної поведінки.

Завдання «Навіщо взимку посипають вулиці міста сіллю?».

– Прочитайте текст: «Навіщо взимку посипають вулиці міста сіллю? Це робиться, щоб люди не посковзнулися на льоду і не впали. Але рослини, що ростуть у місті, всмоктують коренями солону воду! Це є однією з причин недовговічності чагарників і особливо дерев на міських вулицях».

- Запропонуйте свої варіанти вирішення цієї проблеми.

Завдання «Озеленення подвір'я».

– Прочитайте текст: «Саджанці висаджують близько до будинків, не задумуючись над тим, що відбудеться з ними через декілька років. У результаті нижні

поверхи будинків в літню пору нагадують темниці, позбавлені сонячного світла. Люди страждають через відсутність культури озеленення».

– Як треба висаджувати саджанці на подвір'ї? Намалуйте план-карту свого подвір'я і розташуйте на ньому саджанці.

4. Завдання на формування норм та правил поведінки у природі.

Розмірковуючи над такими завданнями і обговорюючи відповіді, молодші школярі вчаться екологічно грамотно оцінювати факти і намагаються дотримуватися прийнятих норм поведінки у взаємодії з природою.

Завдання «Сунична галявина».

– Прочитайте текст: «Пішли діти в ліс на прогулянку – відпочити, птахів послухати, лісові таємниці розвідати і набрали на суничну галявину. А кошиночок із собою немає! Як бути?»

– Виберіть варіант відповіді:

- Ягідні рослини дуже страждають від висмикування, тому ні в якому разі не можна рвати стебла суниці і робити букетики.
- Можна зробити саморобний козуб із листків, гілок і принести додому лісові гостинці.

Завдання «Букет квітів».

- Прочитайте оповідання: «Море квітів на галявинах і узліссях. Так і просяться вони в букет, рука сама тягнеться за найкрасивішою ромашкою, найкрасивішим дзвіночком. Не перерахувати квітів, якими обдаровує нас літо і які хочеться зірвати і принести додому! Але тоді утвориться величезний віник. Він незабаром зів'яне, і його доведеться викинути. Не можна збирати рослини, занесені до Червоної Книги, – вони на межі зникнення! Зникають конвалія травнева, орхідеї, первоцвіти, жовті купальниці, білі латаття і жовті кубушки, багато видів дзвіночків, іриси. Кожний із нас може допомогти їхньому збереженню. Відпочиваючи в передмісті, у лісі або в горах,

потрібно утримуватися від спокуси зірвати яскраву, рідкісну квітку, що зустрілася на дорозі. Нехай квіти належать усім людям!»

– Зробіть висновки про те, чи можна збирати квіти. Наведіть приклади рослин, занесених до Червоної Книги.

Завдання з метою спостережень на екскурсіях у природу дозволяють грамотно оцінювати факти і вимагають від учнів дотримання екологічно доцільних норм поведінки.

Завдання до осінньої екскурсії в природу:

«Намагайтеся не шуміти. Дуже обережно простежте за павутинням. Ви зможете побачити хазяїна цієї мережі. Придивіться до нього. Назвіть його. Скільки в нього ніг? Яке значення в житті павука має павутиння? Розгляньте поживу павука. Зробіть висновок про роль павуків у природі.

Зберіть жолуді для уроків праці.

Зберіть колекції листків різноманітної форми і кольору. Потім вдома або в класі просушіть їх. Висушене листя знадобиться вам на уроках праці для виготовлення аплікацій, панно, закладок».

Емоційно-ціннісне ставлення до безпосереднього природного і соціоприродного оточення в учнів формується у процесі засвоєння природничих знань, морально-естетичних почуттів, ціннісних орієнтацій, дій, що визначають стратегію поведінки і природоохоронної діяльності. Тому комплексний міжпредметний підхід до організації і проведення екскурсій у природу виявляється у взаємозв'язку навчальних предметів, різноманітній діяльності учнів, узагальненні результатів, використанні спостережень і зібраних на екскурсії матеріалів на уроках різних предметів. Такий підхід дозволяє об'єднати передбачені програмою екскурсії з різних предметів в одну з урахуванням поставлених цілей.

В узагальненні результатів описаної комплексної екскурсії в природу задіяно декілька навчальних предметів: читання, малювання, музика, природознавство, праця. Так, на уроках української мови (читання) відповідно до рекомендацій програми

збагачується словник молодших школярів, формується морально-естетичне і емоційно-ціннісне ставлення до природи. Пейзажі, малюнки окремих об'єктів природи діють на учнів більш ефективно, якщо вони підкріплюються особистими враженнями і переживаннями. У процесі образотворчої діяльності відбиваються особливості почуттів, ставлення учнів до природи. Зображуючи події і явища навколишнього світу, школярі вчаться спостерігати і розуміти їх, помічати їхню красу, дають їм естетичну оцінку.

Для формування екологічно доцільних дій і вчинків молодших школярів поряд з пізнавально-емоційними завданнями використовувалися екологічні ігри.

Гра – це особлива форма активності, діяльності дитини. У ній виявляються ставлення дитини до навколишньої дійсності, до людей, до самої себе. Відомий психолог Рубінштейн С.Л. вважає, що гра – породження діяльності, за допомогою якої людина перетворює дійсність і змінює світ. У грі вперше формується і виявляється потреба дитини змінювати світ²⁶¹.

Гра сприяє розвитку фізичних, інтелектуальних і емоційних якостей молодших школярів. Ігрова діяльність відповідає їх віковим особливостям: емоційність і легка стомлюваність від одноманітності видів діяльності, потяг до фантазії, творчості. Завдяки грі підвищується активність учнів, навчання відбувається швидше, забезпечується міцність знань, формуються комунікативні навички.

Застосування екологічних ігор спрямоване на:

– розширення і поглиблення знань про норми та правила поведінки в природі, встановлення і вивчення взаємозв'язків у природі («Знавці природи», «Квітова чомучка», «У світі рослин», «Квітковий хоровод», «Планета загадок», «Загадковий калейдоскоп», «Лісові Айболити», «Ці кумедні тварини», «Подорож у світ комах», «У гості до природи», «Про що говорять тварини?», «Веселий зооцирк», «У гості до жителів підводного царства», «Лисиця і мишки», «Зайчики і лисиця», «Казка про

²⁶¹Пустовіт Н.О. Екологічні задачі, ігри та вікторини. / Н.О. Пустовіт, З.Н. Плечова – К.: Наукова думка, 2015. – 71 с.

золотого карася», «Подорож у лісову державу», «Пригоди на дорозі», «Майбутнє Землі в наших руках» тощо);

– формування природоохоронних мотивів поведінки, навичок природоохоронної діяльності: «У гості до лісу», «Лісові таємниці», «В гостях у жителів підводного царства», «Чарівниця вода», «Захистимо Землю!», «Видра і рибки», «Лисиця і мишки», «Зайчики і лисиця», «Конструкторське бюро майбутнього», «От димар – над ним дим», «Гарні покупки – назавжди!», «Різнобарвна річка», «Казка про золотого карася», «Подорож до лісової держави», «Ми йдемо по лісу», «Пригоди на дорозі» тощо;

– корекцію повсякденної поведінки учнів щодо природи («Зберігалочка», «Видра і рибки», «Конструкторське бюро майбутнього», «От димар – над ним дим», «Гарні покупки – назавжди!», «Мисливці за Ваттами і Краплями», «Різнобарвна річка», «Дивися, Планета, ми – тут!», «Захистимо Землю!»).

Комплекс складають змагальні, рольові та імітаційні екологічні ігри.

Змагальні екологічні ігри ґрунтуються на стимулюванні активності учасників до набуття та застосування екологічних знань, умінь, навичок. У нашому дослідженні використовуються: ігри з питаннями, загадками, малюнками, кросвордами; екологічні вікторини; ігри-марафони.

Ігри із питаннями і завданнями («Що? Де? Коли?», «Поле чудес», «Екологічний лабіринт», «Щасливий випадок», «У гості до природи», «У злагоді з природою», «Квіткова чомучка»), загадками («У світі рослин», «Квітковий хоровод», «У якого дерева такі листочки?», «Квіткова мозаїка», «Планета загадок», «Загадковий калейдоскоп»), малюнками («Лісові Айболити», «Буквар природи», «Чудо-листочки») спираються на ерудицію молодших школярів. Наприклад, значна частина описаних у літературі загадок має екологічну спрямованість (Тонке стебло у доріжки, на кінці його - сережки. На землі лежать листки – маленькі лопушки. Нам він, як хороший друг, лікує ранки ніг і рук. Подорожник). У них знайшли відображення знання про природу і людину, накопичені протягом століть і

тисячоліть. Тому ігри із загадками знайомлять учнів з різномайттям навколишнього світу, його закономірностями і зв'язками, вчать думати і приймати рішення²⁶².

Молодшим школярам подобається розгадувати доступні для їхнього віку кросворди. Особливо цікавляться вони такими варіантами кросвордів: із малюнками тварин, рослин, позначених номерами («У грибному царстві»), із добиранням загадок, позначених цифрами («Букет квітів»), із завданнями, у яких подані образні, словесні описи рослин, тварин («Лісові дарунки»).

Позитивний емоційний вплив на учнів справляють ігри-вікторини: «Ці кумедні тварини», «У воді та у воді», «Розумники і розумниці», «Зелена аптека», «Веселий зооцирк», тощо. Екологічні вікторини актуалізують пошук причинно-наслідкових відношень, екологічних взаємозв'язків, спираються на логічне мислення школярів. Наприклад, метою екологічної гри-вікторини «Що в лісі росте? Хто в лісі живе?» є поглиблення й узагальнення знань учнів про рослини, гриби, тварин найближчого оточення, про місця їх існування, правила поведінки школярів у лісі.

Іграм-вікторинам легко надати характер рольових. Наприклад, гра-вікторина «Ліс – наш спільний дім», проводиться із загадками і відгадками про природні об'єкти – рослини, гриби, тварин, деякі правила збору рослин, поведінки з тваринами у лісі. Кожний учень обирає роль того або іншого природного об'єкта, підбирає загадку і перефразовує від свого імені. Для посилення ігрового ефекту використовуються і деякі атрибути гри: ігрова символіка – шапочки, значки, емблеми.

Екологічні ігри-марафони «Земля – наш дім», «Познайомимося вдруге» проводяться таким чином, що учасники проходять за маршрутом, який складається з етапів-станцій «Ліс», «Зоопарк» тощо. На кожній станції учні виконують завдання, відповідають на запитання, отримують жетони. Перемагає команда, яка отримала найбільше жетонів.

²⁶²Коваль Н.С. Використання загадок у навчанні природознавства / Н.С. Коваль // Початкова школа. – 2011. – №12. – С.37 – 42.

Використання зазначених ігор з питаннями, загадками, малюнками, кросвордами, екологічні вікторини, ігри-марафони виправдовують себе на всіх етапах уроку, на екскурсії, в позаурочній діяльності.

Рольові екологічні ігри ґрунтуються на моделюванні соціального змісту екологічної діяльності: відповідних ролей, системи відношень. У рольових іграх створюються умови уявної ситуації, а учасники грають обумовлені ролі. Такі ігри наближають учасників до умов реального життя. У дослідженні використовуємо сюжетно-рольові ігри, ігри-імпрровізації.

Молодші школярі задовольняють свої прагнення і потреби спілкування з природою у таких сюжетно-рольових іграх: «Подорож у світ комах», «У гості до лісу», «Казка лісу», «Лісові таємниці», «У гості до жителів підводного царства», «Видра і рибки», «Лисиця і мишки», «Зайчики і лисиця», «Конструкторське бюро майбутнього», «От димар – над ним дим», «Дивися, Планета, ми тут!», «Гарні покупки – назавжди!», «Мисливці за Ваттами і Краплями», «Таємниці лісової стежини».

Імітаційні екологічні ігри – це вид екологічних ігор, що ґрунтується на моделюванні екологічної реальності та предметного змісту екологічної діяльності. У дослідженні використовуємо імітаційні ігри «Ми йдемо лісом», «Пригоди на дорозі», настільне екологічне лото «А-ну, здогадайся!», «Знавці природи».

Екологічна гра «Ми йдемо лісом» імітує екскурсію лісовим маршрутом. Гра «Пригоди на дорозі» закріплює правила поведінки в природі тощо. Настільні екологічні лото «А-ну, здогадайся!», «Знавці природи» допомагають зрозуміти екологічні закономірності, сприяють засвоєнню знань про природні об'єкти, що занесені до Червоної Книги.

За часом проведення екологічні ігри поділяються на короткотривалі і довготривалі. Короткотривалі займають лише частину уроку («Знавці природи», «У злагоді з природою», «Квіткова чомучка», «Квіткова мозаїка», «Планета загадок», «Загадковий калейдоскоп», «Розумники і розумниці», «Зелена аптека», «Веселий зооцирк», «Ці кумедні тварини» «Що в лісі росте? Хто в лісі живе?» «Ліс – наш

спільний дім», «У гості до лісу», «У гості до жителів підводного царства», «Чарівниця вода», «Видра і рибки», «Лисиця і мишки», «От димар – над ним дим», «Гарні покупки – назавжди!», «Мисливці за Ваттами і Краплями», «Різнобарвна річка», «Ми йдемо по лісу», «Пригоди на дорозі»), довготривалі можна провести протягом одного уроку («Один день із життя юних мандрівників», «Захистимо Землю!», «Конструкторське бюро майбутнього», «Дивися, Планета, ми – тут!»). Більшість ігор, що використовувалися у дослідженні, належать до короткотривалих ігор, оскільки саме вони викликають найбільший інтерес учнів, активізують їхні здібності, збуджують емоції, не надокучають молодшим школярам. Екологічні ігри проводяться як під час уроку, так і на прогулянках, екскурсіях.

Наведемо приклад рольової гри «Конструкторське бюро майбутнього».

Мета гри: розроблення дітьми моделі екологічно чистого міста майбутнього.

Завдання гри: вивчити і запропонувати шляхи раціонального використання природних ресурсів, зменшення кількості забруднюючих речовин у місті.

Правила гри. Учні обирають ролі працівників конструкторського бюро майбутнього - розробників проектів житлових будинків, заводів, електростанцій. Школярі повинні запропонувати нові можливості раціонального використання природних ресурсів: так розмістити завод, житлові будинки, електростанції, щоб зменшити вплив забруднення на довкілля.

Ігровий початок. Під керівництвом вчителя учні одержують загальну інформацію про використання енергії людиною, очисні споруди, роль зелених насаджень у збереженні чистоти повітря.

Ігрові дії.

1 етап. На цьому етапі можна виділити п'ять рівнів роботи учня над проблемою:

- Формулювання проблеми. Приклади завдань: Що це за проблема? Що ми знаємо про цю проблему?

- Формулювання завдань для вирішення проблеми. Приклади завдань: Що ми можемо зробити, щоб...? Як найкраще...?

- Прийняття рішення. Приклади завдань: Що нам потрібно знати для того, щоб...? З чого нам потрібно почати...?

- Впровадження. Укладання плану дій, моделі розробки, її опис.

- Оцінювання рішення учнями. Оцінка розробленої моделі дитячим конструкторським бюро.

2 етап. Вирішення проблеми.

3 етап. Виготовлення моделі екологічно чистого міста майбутнього.

4 етап. Захист дітьми моделі екологічно чистого міста майбутнього у вигляді малюнка.

Підбиття підсумків. Учитель оцінює роботу учнів, визначає дітей, які показали найкращі результати.

Таким чином, застосування комплексу пізнавально-емоційних завдань та екологічних ігор сприяло формуванню екологічної компетентності здобувачів початкової освіти, що є важливим регулятором дій і вчинків учнів у природі. Учні набувають певного досвіду екологічно доцільної поведінки.

3.3. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Наталія Лалак

В умовах сьогодення, коли життя вимагає від людини активної громадянської позиції та відповідальних дій у різних практичних ситуаціях, проблема формування у школярів громадянської та соціальної компетентностей є однією з пріоритетних. У Законі України «Про освіту»²⁶³ зазначено, що реалізація мети повної загальної середньої освіти забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її успішної життєдіяльності. Серед них значаться громадянська та соціальна компетентності, які пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя. Значущість цього питання визначена і в Концепції «Нова українська школа»²⁶⁴, де зацентровано увагу, що громадянська і соціальна компетентності молодших школярів є ключовими, мають міждисциплінарний характер, інтегруються за допомогою всіх освітніх галузей та спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських навичок співжиття і співпраці в суспільстві, дотримання соціальних норм.

Формування громадянської та соціальної компетентностей особистості – складний і довготривалий процес. Ці компетентності дитина набуває передусім у сімейному колі: від батьків та інших членів родини. Проте особливе місце належить початковій школі, адже саме тут молодші школярі соціалізуються, отримують перші громадянські знання і громадянський досвід, у них формуються основні моральні цінності і норми поведінки. На цьому ступені розвиваються комунікативні уміння дітей, що дозволяють їм інтегруватися в оточення, в класний і шкільний колектив,

²⁶³ Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

²⁶⁴ Концепція «Нова українська школа» 27.10.2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

сім'ю, а через нього в суспільство. Закладаються на цьому ступені й основи ціннісних орієнтацій свідомого громадянина. До формування громадянської та соціальної компетентностей мають залучатися всі інститути як держави, так і громадянського суспільства. Адже усім нам вже зараз варто усвідомити суть ідеї, яку обґрунтовували ще давньогрецькі мислителі: держава має виховувати громадян в дусі своєї філософії.

Різні аспекти компетентнісного підходу висвітлювали у численних працях вітчизняні науковці (Т. Байбара, Н. Бібик, І. Зимня, В. Краєвський, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський та ін.). Проблему формування громадянської компетентності особистості досліджували: Р. Арцишевський, Т. Бакка, П. Вербицька, О. Кучер, Т. Ладиченко, А. Нікітін, В. Оржеховський, О. Охредько, О. Пометун, С. Позняк, С. Рябов, К. Чорна та інші (становлення й розвиток громадянської освіти як спеціалізованої галузі освіти щодо формування громадянської компетентності); Т. Ладиченко, Ю. Олексін, О. Пометун, Т. Смагіна, Т. Ремех та інші (сутність та структура громадянської компетентності, шляхи її формування в учнів).

Існує кілька визначень поняття «громадянська компетентність». Науковець О. Пометун²⁶⁵ зауважує, що це здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Н. Бібик²⁶⁶ визначає громадянську компетентність як здатність бути громадянином, який володіє демократичною громадянською культурою, усвідомлює цінності свободи, прав людини, відповідальності, готовності до компетентної участі в громадянському житті.

Якщо виходити із змісту самого поняття «компетентність», то обов'язковою його складовою є знання, цінність, діяльність. Громадянська компетентність як одна із ключових компетентностей особистості охоплює її здатність до аналізу й судження, здатність і навички пошуку та усвідомлення інформації, використання медіа-засобів і

²⁶⁵ Пометун, О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – №23. – С.18–20.

²⁶⁶ Бібик, Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібик. – К.: Плеяда, 2010. – 120 с.

комунікації для участі в публічних дискусіях і процесах, здатність до демократичного ухвалення рішень, дії. О.Овчарук²⁶⁷ окреслює громадянську компетентність як єдність знань, навичок і вмінь, обумовлених станом розвитку громадянського суспільства та характером його взаємодії з державою. Науковець зауважує, що компетентність людини в громадянській сфері кореспондує її громадянську відповідальність, вміння спільно з іншими виробляти рішення й реалізовувати його, виявляти толерантність, гармонійно поєднувати особисті інтереси з потребами суспільства, брати участь у функціонуванні демократичних інститутів, виявляти потребу в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу.

На нашу думку, варто наголосити, що громадянська компетентність ґрунтується на громадянських цінностях і характеризується здатністю людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності. У науковій літературі з означеної проблеми поширеною є думка про те, що громадянська компетентність особистості є сукупністю готовності й здатностей, що уможливають активну, відповідальну й ефективну реалізацію нею комплексу прав і свобод та застосування знань громадянознавчого змісту на практиці. Зазначимо, що готовність уналежнює знання, вміння, мотиви, цінності й здатності особистості, її активний стан, установки на певну поведінкову модель та змобілізованість на виконання тих чи інших завдань. А от здатність розглядаємо, з одного боку, як природну соціальну обдарованість людини, а з іншого – як її соціальну продуктивність.

Виявами громадянської компетентності є, притаманні людині, й такі якості, як відповідальність й упевненість, що виявляються в навичках критичного мислення, спроможності до колективної співпраці для досягнення мети та ухвалення рішень, ставленні до правил як бажаних моделей поведінки, особистій відповідальності, толерантності. Тісно пов'язані компоненти громадянської компетентності формуються комплексно, тому завданням ЗЗСО є створення умов для набуття учнями цього

²⁶⁷ Овчарук, О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: К.І.С., 2018. – С. 68–75.

комплексу знань, навичок і ставлень. в реальній життєвій ситуації, адже, як і будь-яка інша компетентність, вона не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації – в ній органічно поєднується знання, уміння і способи поведінки.

Як показує практика, в сучасному освітньому середовищі початкової школи важливо створити умови для формування в учнів елементарних знань про державу, закони, права і відповідальність людини та громадянина, основні моральні цінності і норми поведінки. Молодші школярі повинні усвідомити свої права і обов'язки, використовувати у повсякденному житті моделі поведінки, які відповідають нормам моралі і права, критично мислити, приймати рішення, виявляти громадянську позицію у ставленні до природи, до людей, до самого себе. На цьому ступені у молодших школярів розвиваються комунікативні уміння, що дозволяють їм інтегруватися в соціум. Зміст громадянської компетентності представлено на рис.1.



Рис.1. Зміст громадянської компетентності молодших школярів

Таким чином, громадянська компетентність молодших школярів – це готовність і здатність учнів початкової школи активно й ефективно діяти відповідно до

демократичних принципів і громадянської позиції. Вона передбачає наявність як певної життєвої позиції дітей, так і внутрішньої готовності до її реалізації.

Теоретичні аспекти становлення соціальної компетентності особистості розкрито в наукових працях Р. Бадера, І. Бега, Н. Бібік, Н. Гавриш, С. Данилейко, М. Докторович, І. Єрмакова, Л. Лепіхової, А. Мудрика, О. Пометун, А. Флієра, В. Шахрай, А. Хуторського та ін. Вікові особливості формування соціальної компетентності молодших школярів досліджували: Н. Беккер, І. Зимня, Н. Калініна, О. Крузе-Брукс, І. Ніколаєску, О. Онопрієнко, О. Проценко, О. Савченко, В. Цветков та Зміст, структура і способи формування соціальної компетентності ґрунтовно проаналізовано й експериментально перевірено в дисертаційних дослідженнях: В. Басової, Н. Білоцерковець, Н. Бобрич, О. Варецької, О. Галакової, М. Докторович, Н. Калініної, О. Кракаускене, О. Крузе-Брукс, Н. Лупанової, Н. Ляхова, В. Новікова, О. Прашко, Р. Скірко, С. Учурової, В. Цветкова та ін. Особливості змісту та шляхи розвитку соціальної компетентності молодших школярів знаходимо в наукових працях Н. Бібік, Н. Басюк, С. Данилейко, Г. Коберник, В. Коваленко, О. Крузе-Брукс, Ю. Коротіної, О. Литовченко, В. Новікова, О. Прямікової, О. Савченко та ін. Головними характеристиками соціальної компетентності науковці визначають: здатність міжособистісно та міжкультурно взаємодіяти з іншими, співпрацювати в команді, брати на себе відповідальність, розв'язувати конфлікти мирним шляхом, активно виконувати різні ролі та функції тощо.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що поняття «соціальна компетентність» є багатоаспектним і має велику кількість трактувань. Так В. Коваленко²⁶⁸ виокремлює його розуміння в широкому та вузькому значенні і трактує цю дефініцію як інтегративну якість особистості, що є комплексом знань, умінь, здатностей, цінностей, норм, традицій, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях тощо. Їх засвоєння та активне відтворення допомагає суб'єкту:

²⁶⁸ Коваленко, В. В. Формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору / В. В. Коваленко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 6 (37). – С. 37–40.

швидко й ефективно адаптуватися, ухвалювати рішення зі знанням справи, конструктивно взаємодіяти з іншими, проявляти активність і доходити взаєморозуміння; адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати питання на перетині системи соціальних відносин суспільства людини; брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати й вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність тощо.

Поділяємо думку І. Ніколаєску²⁶⁹, що сутнісна характеристика соціальної компетентності особистості полягає в усвідомленому, адекватному, позитивному ставленні до себе та інших, заснованому на визнанні суб'єктивності інших та власної суб'єктності. Нам імпонує визначення соціальної компетентності особистості В. Шахрая²⁷⁰, який зазначає, що це – «якісний ступінь її соціалізованості, цілісне інтегративне утворення, сукупність конкретних здібностей, знань, умінь, цінностей, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство через продуктивне виконання нею різних соціальних ролей і успішну самореалізацію».

Соціальна компетентність трактується також як здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі. За твердженням Н. Бібік²⁷¹, соціальна компетентність передбачає здатність жити в соціумі (враховувати інтереси та потреби соціальних груп; дотримуватися соціальних норм і правил; співпрацювати з партнерами), а також адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати питання на перетині системи соціальних відносин суспільства людини. На основі узагальнення різних підходів та ключових смислових одиниць, соціальну компетентність ми розглядаємо як інтегративну здатність особистості, яка формується в результаті

²⁶⁹ Ніколаєску, І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітньої школи відповідно до вимог нових державних стандартів: науково-методичний посібник / І. О. Ніколаєску. – Черкаси: ОПОПП, 2014. – 76 с.

²⁷⁰ Шахрай, В.М. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі / В.М. Шахрай // Соціальні виміри суспільства: збірник наукових праць. – Вип. 11. – К.: Інститут соціології НАНУ, 2008. – С.352–362

²⁷¹ Бібік, Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік. – К.: Плеяда, 2010. – 120 с.

соціалізації та є системою, що включає в себе мотиви, цінності, соціальний досвід, здібності, знання та навички особистості, цілісність яких забезпечує ефективність взаємодії з іншими людьми, самостійність пошуку конструктивних рішень проблем у практичних ситуаціях, можливість швидкої адаптації до нових умов життя і самореалізації.

Ву контексті нашого дослідження, соціальна компетентність молодшого школяра – це здатність, на основі набутих знань й особистісного досвіду відповідно до своїх вікових можливостей, ефективно взаємодіяти з іншими та вирішувати соціальні проблеми, з якими дитина зустрічається у своєму повсякденному житті.

Варто зазначити, що молодший шкільний вік сприятливий для соціалізації та соціального розвитку дитини. Він характеризується перш за все її новою соціальною ситуацією – новими зв'язками й взаєностосунками з дорослими, однолітками та соціумом в цілому. Головною особливістю цього періоду є зміна соціального середовища – з дитячого садка до школи та провідного виду діяльності – з гри на навчання. Стає новим соціальний статус дитини – учня. Фактори шкільного життя породжують початок формування певних навичок, зміну самооцінки, ставлення до батьків та однолітків. До новоутворень дітей молодшого шкільного віку відносяться: довільність психічних процесів – уміння самостійно ставити мету діяльності, керувати поведінкою, емоціями; внутрішній план дій – здатність планувати свої дії, зіставляти й обирати способи їх виконання; уміння організовувати навчальну діяльність – самоорганізація, самооцінювання, самоконтроль; рефлексія – ставлення до себе та до інших людей, власні погляди на світ, самоаналіз, орієнтація на зразок чи досвід у діях.

Одним із основних особистісних утворень цього віку є також посилення мотивації до спілкування. Дуже важливо щоб в дитини була сформована саме мотивація успіху. Це сприяє зміні стосунків як з дорослими, так і з однолітками. Також, потрібно звертати велику увагу на те, щоб молодші школярі в спілкуванні та взаємодії з іншими керувалися позитивними соціальними мотивами, а не, наприклад, мотивами уникнення неприємностей.

Діти, прийшовши до школи, прагнуть до взаємодії з іншими людьми, але через недостатність досвіду вони не завжди можуть знайти спільну мову, підібрати потрібні слова. Тому вчитель повинен сприяти формуванню в дітей основних навичок соціальної взаємодії, спілкування. Т. Байбара²⁷² зазначає, що розгортання певної позиції дитини щодо людей і речей призводить до можливості й необхідності реалізації накопиченого соціального досвіду в такій діяльності, яка найбільш адекватно відповідає рівню психічного й особистісного розвитку. О. Савченко²⁷³, зазначає, що навчання у початковій школі – це початок соціального навчання». Важливим у молодшому шкільному віці є формування самооцінки дитини, яка часто є або дуже високою або дуже низькою. У цей період учні починають усвідомлювати свої індивідуальні якості, свою відмінність, прагнуть до самоствердження та позитивної оцінки дорослих, особливо вчителя. Навчальна діяльність, яка є провідною в цей період, має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дітей в нову позицію, змінює їх самооцінку, перебудовує систему взаємини. З цього приводу психологи зазначають, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм).

Молодший шкільний вік є сприятливим для виховання у дитини здібності цінувати особистість людини, що, у свою чергу, відкриває можливість формувати гуманне ставлення до інших людей. Аналіз літератури з проблеми дослідження дає підстави визначити показники, за якими характеризується соціальна компетентність молодших школярів. Зокрема, це:

- приймати соціальні правила і норми, знаходити правильні орієнтири для побудови своєї соціальної поведінки;

²⁷² Байбара, Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Т. М. Байбара // Початкова школа. – 2010. – № 8. – С. 46–50.

²⁷³ Савченко, О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К., 2009. – С. 177–178.

- проявляти гнучкість у сприйнятті нових вражень та їх оцінці, прилаштовуватися до вимог соціальної групи;

- добирати корисні для свого соціального розвитку ролі, поводитися відповідально, співвідносити чекання інших з власними можливостями і домаганнями, орієнтуватися у своїх правах та обов'язках;

- уміти брати до уваги думку інших людей, рахуватися з їхніми бажаннями та інтересами, визнавати сильні сторони;

- гнучко поводитися з партнерами по спілкуванню, адекватно реагувати на їхні слова і дії; вміти вислуховувати, погоджуватися, відстоювати власну точку зору, домовлятися, виявляти толерантність, емпатію;

- налагоджувати з однолітками та дорослими гармонійні взаємини, домовлятися з ними; уникати конфліктів або розв'язувати їх мирним шляхом, утримуватися від образливих слів та агресивних дій;

- оптимістично ставитися до труднощів, уміти мобілізуватися на їх подолання; проявляти витримку в стресових ситуаціях;

- гідно вигравати та програвати, контролювати та регулювати свою поведінку, утримуватися від негативних проявів;

- довіряти власному досвіду, спиратися на реалістичну самооцінку, уміти в разі потреби звернутися до людей за допомогою;

- володіти мовленнєвим етикетом, бути здатною ініціювати, підтримати та культурно завершити розмову, уміти тримати дистанцію, відчувати межу бажаної-небажаної поведінки;

- орієнтуватися в понятті «авторитет», пов'язувати його зі справжніми чеснотами і цінностями, поводитися совісно за відсутності контролю з боку дорослих.

Для успішної соціалізації молодших школярів потрібні такі умови, які б забезпечували їм можливість критично переосмислювати і відбирати те, що пропонує соціум. Головне – це набуття учнем соціального досвіду, який буде впливати на його дії, вчинки, на формування його бажань та інтересів, спрямовувати або стримувати

його активність, тобто впливати на свідомість. Зміст соціальної компетентності представлено на рис. 2.



Рис.2. Зміст соціальної компетентності молодших школярів **ПРОБЛ**

Таким чином, соціальна компетентність молодшого школяра – це здатність дитини на основі набутих знань та особистісного досвіду ефективно взаємодіяти з іншими і вирішувати соціальні проблеми, які зустрічаються у повсякденному житті. Соціальна компетентність визначає здатність учнів початкової школи до повноцінного життя в соціумі, вмінні адаптуватися до змінних умов середовища.

Формування громадянської та соціальної компетентностей молодших школярів відбувається у процесі вивчення навчальних дисциплін і в позанавчальній роботі. Поділяємо думку Т.Гордієнко²⁷⁴, що найбільшою мірою сприяє цьому освітня галузь «Суспільствознавство». Навчальний предмет «Я у світі», реалізований цією освітньою галуззю, має інтегрований характер і чітко виражену виховну суспільствознавчу спрямованість. У змісті цього курсу першорядними є формування системи ставлень

²⁷⁴ Гордієнко, Т. В. Формування освітніх компетентностей учнів початкової школи у змісті навчального предмета «Я у світі» / Т. В. Гордієнко // Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 95-річчю кафедри педагогіки. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. – С. 57–59.

учнів до навколишнього світу, створення умов для вибору ними суспільних цінностей. Цільове призначення названого предмета – організувати адекватне освоєння дитиною молодшого шкільного віку реального світу у його зв'язках і залежностях, створити базу для практичної діяльності, всебічного розвитку. «Я у світі» розширює смислові горизонти бачення учнів, спрямовує їх на усвідомлення сучасного контексту взаємовідносин людини і суспільства, набуття демократичних цінностей, засвоєння поведінкових еталонів.

Особливість курсу полягає в тому, що його зміст багатоплановий: це і розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві завдяки активному спілкуванню з соціальним оточенням; формування громадянської позиції, основ споживчої культури, вміння самостійно прийняти рішення щодо власної поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях; оволодіння моделями поведінки, які відповідають чинному законодавству України, загальноприйнятим нормам моралі та права. У молодших школярів повинні бути сформовані, до прикладу, загальні уявлення про основні правові норми, які тісно переплітаються з моральними нормами та окремі норми конституційного, цивільного, сімейного, адміністративного і кримінального законодавств.

Наведемо основні поняття, що мають бути засвоєні учнями: держава, Україна, День народження України, суверенітет і незалежність, державна символіка: Герб, Гімн, Прапор України, почесні державним символам, Президент України, Верховна Рада України, Кабінет Міністрів, Конституція, права та обов'язки, тощо. Формування національного світогляду нерозривно зв'язане із вшануванням громадянина та патріота України. Національна освіта, наука, культура, традиції, звичаї, слава історія нашої держави, ідеологія, демократія складають вартості українського народу, вони є підґрунтям виховання національних та патріотичних почуттів й утворюють у своєму змісті самобутнє народне світовідчуття і світорозуміння. Таким чином, на уроках «Я у світі» учні одержують уявлення про громадянство України, про найважливіші закони нашої країни, їм розкривають сутність сьогodнішньої демократії.

«Я у світі» є ядром виховного впливу на особистість дитини і органічно пов'язаний з системою знань, які передбачені іншими предметами. Зокрема, на уроках освітньої галузі «Суспільствознавство» необхідно звертати увагу учнів на багатство і милозвучність української мови, захоплювати дітей її красою, пробуджувати любов до рідного слова, прагнення вивчати рідну мову. Педагогам слід пояснювати значення української мови для становлення незалежної самостійної держави України.

Формуючи культуру спілкування, доцільно збагачувати мовлення молодших школярів українськими формами звертання та мовленнєвого етикету, показувати їх зв'язок із національними традиціями і звичаями українців. До прикладу, у процесі опрацювання правила вживання великої літери у власних назвах, варто зосередити увагу учнів на застосуванні цієї орфограми під час запису назви нашої Батьківщини, її столиці, рідного міста чи села, річок, морів, гір та інших географічних назв України. При цьому ефективним, на нашу думку, буде опрацювання текстів про походження цих назв, про красу і неповторність визначних місць України, про історичне минуле нашої країни та її відомих людей (письменників, художників, історичних постатей, спортсменів, акторів, артистів тощо).

Чільне місце на уроках «Я у світі» повинно займати використання малих фольклорних форм – загадок, лічилок, мирилок, приказок і прислів'їв, народних прикмет, уривків з казок, дитячих пісень, колискових, щедрівок, колядок, веснянок, закличок тощо. Реалізуючи їх виховний потенціал, варто пояснювати дітям, що багатство і розмаїття народної творчості свідчить про мудрість і талановитість українського народу, а знання і трепетне ставлення до них стане запорукою збереження цього багатства для майбутніх поколінь.

З огляду на зазначене, невід'ємними складниками уроків мають бути виховні бесіди, пізнавальна інформація про Україну, її людей і події, пов'язані з ними, складання усних і письмових текстів на патріотичні теми, підготовка і презентація посильних проектів патріотичного змісту (наприклад, написання творів про земляків,

які прославили рідний край, листів підтримки своїм ровесникам, що перебувають в зоні АТО, вітальних листівок захисникам Вітчизни) тощо.

Навчальний предмет враховує зростаючі інтелектуальні можливості учнів у засвоєнні і перетворенні інформації соціального спрямування, набутий досвід в оцінці фактів, подій, явищ навколишнього життя, стан вольової регуляції поведінки як основи привласнення морально правових норм. Аналіз програми і підручників «Я у світі» показав, що у їх змісті закладений значний потенціал для формування громадянської та соціальної компетентностей молодших школярів. На уроках зазначеного курсу учні отримують достатню кількість інформації щодо засвоєння норм і правил поведінки, теоретично знають, як вести себе, проте як показує практика, не завжди так себе поводять. Це відбувається тому, що дорослі обмежуються словесними формами виховання, мало вправляючи дітей у правильній соціальній поведінці. Тому в центрі уваги педагога має бути не лише зміст програми і підручників, а й форми, методи, прийоми, які використовуються на уроках.

Для роботи на уроці «Я у світі» педагогам варто обирати методи, в яких би поєднувалась активна інтелектуальна і практична діяльність молодших школярів: етичні бесіди з елементами інсценізації, драматизації, ігри, аналіз ситуацій морального змісту, власного досвіду, система тренінгових вправ, колективно творчі справи. При цьому важливо опиратися на емоції дітей. Учитель дає можливість учням відчувати духовне задоволення від гарного вчинку, зрозуміти, наскільки принижує людину негідна поведінка, які грізні переживання виникають у того, кому нанесли образу.

Для того, щоб засвоєні учнями соціальні знання не залишалися на рівні формальної обізнаності з нормами поведінки, а втілювалися в життя, на уроці доцільно створювати такі ситуації, щоб молодші школярі відчували необхідність збагачувати свій практичний досвід. Таку можливість надають вчителю сюжетно-рольові ігри. Їх мета – набуття досвіду дій шляхом гри, допомогти учням навчитися через досвід і почуття. Сюжетно-рольова гра виступає технологією апробації дитиною майбутніх соціальних ролей; може також використовуватися для отримання

конкретних навичок поведінки. Вона імітує реальність, надає можливість учасникам діяти «наче справді». У сюжетно-рольовій грі відсутній готовий сценарій, опис дій і вчинків героїв. Учасникам гри пропонується ситуація, яка потребує від них, відповідно до обраної ролі (пасажира, покупця, господаря), самостійно обрати способи поведінки та будувати взаємини з партнерами по грі на основі засвоєних правил етикету. При чітко продуманій організації, ігри значно ефективніші для соціалізації молодшого школяра, ніж хороше оповідання чи бесіда. В сюжеті повинна бути закладена певна ідея, яка б виконувала функції регулятора поведінки.

До прикладу, ігри «У гостях», «Ми в театрі», «У бібліотеці», «У тролейбусі», «Йдемо до музею», що організовуються на уроках «Я у світі», є ефективним методом вправляння у культурній поведінці. Вони готують дітей до відтворення правил етикету в реальних життєвих ситуаціях. Під час таких ігор у молодших школярів формуються навички діалогічного мовлення, засвоюються засоби вербального і невербального спілкування, розвиваються уміння узгоджувати свої дії, думки з потребами товаришів, удосконалюються особистісні якості, виховується ціннісне ставлення до себе і навколишнього світу. При цьому дитина має можливість реалізувати себе, як активного учасника події чи діяльності, приміряти ролі дорослих людей, проявити власні здібності, особливості мислення і уяви тощо.

Моральні ситуації, які використовуються в етичних бесідах на уроках освітньої галузі «Суспільствознавство», учні прагнуть інсценізувати. Ситуації дозволяють дітям виділити ті моральні грані людських стосунків, які раніше залишалися непоміченими. Глибока зацікавленість молодших школярів певною ситуацією спонукає їх ідентифікуватися з дійовими особами і запропонувати свої варіанти поведінки. Учні самостійно приймають рішення у пропонованій ситуації, що сприяє інтенсивному просуванню їх у моральному розвитку, накопиченню «банку життєвих ситуацій», який у разі необхідності може бути активізований.

Серед сучасних методів і технологій, які широко використовуються на уроках «Я у світі», важливе значення для формування громадянської та соціальної

компетентностей молодших школярів має проектна діяльність. Зокрема, проекти «Історія досягнень», «Як досягти успіху в житті», «Гордість України», «Створення герба родини», «Як безпечно відмовитися від небезпечної ситуації», «Славетні українці» є цікавими і важливими для самих відкривачів. Робота над проектом дозволяє молодшим школярам сформувати вміння працювати з різноманітними інформаційними джерелами, проводити спостереження та робити висновки, залучитися до пошукової діяльності, підвищити пізнавальну активність у засвоєнні знань. У ході реалізації проекту учні вчаться співпрацювати, відкривають у собі здібності лідерів, відчувають себе членом команди, беруть на себе відповідальність. Таким чином, відбувається соціальний розвиток молодшого школяра, формується його громадянська позиція. Науковці зазначають, що вступаючи в міжособистісні взаємини («мені шкода, що так сталося», «Ганнуса захворіла, треба після уроків відвідати її, розповісти про те, що сьогодні вивчали на уроках»), учні часто залишаються байдужими до змісту висловлювань. У них відсутня та почуттєва основа, яка необхідна для справжнього співпереживання іншій людині, розуміння її проблем, прагнення надати допомогу, виявити співчуття. Саме тому педагогам слід звертати увагу на використання практичних методів навчання. Серед них ефективними можуть стати ті практичні роботи, що передбачають організацію досвіду позитивної поведінки (виготовлення подарунків, сюрпризів для товаришів, відвідування хворого однокласника, допомога в навчанні). Важливо помітити прагнення кожного учня до позитивних вчинків, вияв доброго ставлення, протидії злу, умисної шкоди.

На уроках «Я у світі» доцільно використовувати пошукову роботу молодших школярів, підбирати різні рубрики, хвилинки-цікавинки. До прикладу, рубрика «Цікаво знати». Слово «громадянин» походить від слова громада, яке є в усіх слов'ян, хоч і не завжди з однаковим значенням. В українській мові цим словом називають групу людей, яких об'єднує одне завдання або спільні інтереси. Є таке прислів'я: «Громада – великий чоловік». А це означає, що, коли у громаді всі однодумці, тоді вони діють як одна людина, але людина-велетень. Від слова громада було утворене

слово громадянин. Так називають людину, коли говорять про те, у якій державі вона постійно живе: «Я – громадянин України».

Важливо акцентувати увагу дітей на причинно-наслідкових зв'язках між вчинками та їх наслідками, між відношенням до людей і оточуючих до тебе. Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив узагальнити наступні ефективні прийоми роботи на уроках «Я у світі», що сприяють соціалізації молодших школярів, формують їх ключові компетентності:

- поміркують і назвуть докази «за» і «проти»...;
- зробить припущення про те, що могло б трапитися, якби...;
- придумай іншу кінцівку історії;
- назвуть причини, чому сподобалося і чому не сподобалося...;
- візьміть інтерв'ю в учня, який...;
- вигадайте нове призначення для...;
- напишіть оголошення про...;
- створіть рекламу...
- організуйте аукціон добрих справ... .

Таким чином, виконати проект, провести практичну роботу, поспостерігати і зробити висновки, дати оцінку, спираючись на власний життєвий досвід – саме система таких завдань на уроках «Я у світі» дозволяє вчителю ефективно формувати у молодших школярів громадянську та соціальну компетентності.

У процесі формування ключових компетентностей молодших школярів суттєву роль відіграють позакласні виховні заходи. Вони сприяють поглибленню знань учнів з історії та культури українського народу, його традицій, формуванню патріотичних поглядів, переконань та почуттів, відповідної поведінки. Утвердженню патріотичних почуттів, співпричетності до важливих подій сприяє участь школярів в організації свят. Досить поширеними формами проведення є: організація фотовиставок, флешмобів, показ патріотичних фільмів, драматичних вистав, присвячених героїчному минулому українського народу та сучасним видатним громадянам країни, вечори

запитань і відповідей, «круглі столи». На заходи запрошуюються гості: місцеві політичні та культурні діячі, спортсмени та інші відомі постаті. Знайомство з видатними українцями викликає у молодших школярів почуття поваги й особистої причетності до здобутків нації, заохочує їх до активного соціального життя, стимулює бажання зробити щось значне для свого народу, формує громадянську позицію. Сучасний ЗЗСО намагається сформувати національно – свідомого громадянина з високими патріотичними почуттями. Складовими виховного позакласного процесу є безпосередній контакт із учнями, пробудження у них глибоких емоційних переживань, що впливають на почуття, сприяють розумінню сутності патріотизму. Вміле використання позитивних прикладів і залучення учнів у різноманітні форми дискусійної роботи сприяє більш глибокому усвідомленню цих понять.

З метою надання виховній роботі більшої емоційної привабливості в освітньому середовищі використовується яскравий фактичний матеріал, позитивні приклади патріотизму відомих історичних діячів, героїв, справжніх патріотів країни. Не менш важливим є розповідь вчителя про внесок громадян України у світовий розвиток науки, культури, спорту. Без сумніву, учні проймаються почуттям гордості, коли дізнаються про досягнення українського народу. Знайомство з науковим внеском наших учених, з високохудожніми роботами майстрів кіно, зі світовими спортивними результатами сприяє вихованню в учнів патріотичних якостей, формуванню в них високого громадянського ідеалу. Герої є і в наш час. Знання про їх подвиги, про справжніх громадян країни дозволяє доводити, що патріот – не книжне слово, не романтизований образ, а реальність. Під час таких зустрічей молодші школярі знайомляться із своїми сучасниками, які стали взірцем патріотичного служіння Батьківщині. Виховні заходи, спрямовані на зміцнення патріотичних переконань школярів, створюють міцне підґрунтя для підготовки свідомих громадян, які пишаються своєю державою і готові до активних дій щодо її подальшого розвитку, піднесення престижу.

Перегляд фільмів, присвячених патріотичній тематиці з наступним обговоренням за круглим столом або в іншій формі обміну думками свідчить, що школярі розрізняють справжні і штучні ідеали, розуміють, що загальнолюдські цінності незмінні. Така форма роботи сприяє формуванню у дітей громадянської позиції, культури спілкування. «Круглі столи» - це ефективна форма роботи з учнями початкової школи (особливо 3-4 класів), оскільки всі учасники мають змогу вільно висловлювати свої думки, взаємно збагачувати один одного знаннями, утверджувати власну громадянську позицію, знаходити рішення в проблемних питаннях, поважати думку співбесідників, аргументовано доводити правильність власної позиції. Проблемою для обговорення може бути така тематика: «Український патріотизм», «Сучасні герої АТО» та інші.

При формуванні в учнів ключових компетентностей важливе місце відводиться створенню ситуацій, в яких виникає потреба у відстоюванні дітьми своєї думки, завдяки чому починає утверджуватися власна точка зору, змінюватися внутрішня позиція, з'являється здатність до власних адекватних переконань. Під час таких дискусій формується культура мовлення, простежується логіка учнів, унаочнюються інтелектуальні здібності, відбуваються зміни поглядів на суспільні явища, переоцінка цінностей. Одночасно молодші школярі починають замислюватися над сенсом буття, над гарантованими Конституцією правами і свободами, поважати і захищати їх, намагаються зрозуміти своє призначення як особистості й громадянина в суспільстві. Успішне розв'язання цих завдань в сучасних ЗЗСО залежить від форм організації та змістовного наповнення освітнього процесу, пошуку яких українські педагоги приділяють особливу увагу.

Цінною для нашого дослідження є творча спадщина В. Сухомлинського. Педагог переконував, що джерелом радості та переживань кожної дитини має стати спілкування з іншими, а кожен учень повинен внести в колектив щось своє. Такі проекти, як «Куточок казки», «Острів чудес», «Куточок краси», «Сад троянд», «Сад матері» спрямовані на розвиток гуманних почуттів дітей, потреб спілкування, уміння

творити добро, красу близьким людям. Учні докладали чимало зусиль на їх створення, а потім ці місця стали втіленням їх найбажаніших задумів та мрій. В. Сухомлинський²⁷⁵ наголошував, що у дітей необхідно формувати громадянську позицію, готувати їх до моральних відносин, які будуються на дружбі та повазі. Для розкриття здібностей кожної дитини потрібно «дати їй щастя цікавої, інтелектуальної повноцінної творчої праці для суспільства, для щастя народу...». Для ефективності виховання дитяча творчість та праця мають бути суспільно значимими. Вчителю варто визначити актуальну для кожного школяра суспільну сферу застосування його знань та здібностей, а також ставити перед ним соціально значимі завдання, цікаві та достатньо посильні. Загалом, активній діяльності дитини мають сприяти всі умови шкільного життя, а колективні ідеї повинні оволодівати думками кожної дитини та стати для них особистісно значимими. Суспільна та громадянська спрямованість має характеризувати працю, яку виконує колектив дітей. При цьому кожен повинен відчувати радість досягнення мети, успіху. У своїх працях педагог зазначав, що освітній процес має бути пов'язаний з практикою та з суспільним життям.

Отже, формування у молодших школярів громадянської та соціальної компетентностей є актуальними завданнями, які реалізуються комплексно: як при вивченні навчальних предметів початкової школи, так і програмою позакласної діяльності. Здатність самостійно приймати рішення, мати незалежну думку, вміти правильно її висловлювати, якщо необхідно і відстояти – важливі складові цілісної особистості сучасного учня, громадянина України. Виховуючи дітей молодшого шкільного віку, потрібно враховувати, що пріоритетними рисами ціннісного ставлення особистості до суспільства і держави для них має бути відповідальність і дієвість. Учні мають не тільки ідентифікувати себе з українським народом, але й прагнути жити в Україні, розбудовувати свою країну, служити Вітчизні на шляху її національного демократичного відродження; працювати на її благо, захищати її; поважати закони

²⁷⁵ Сухомлинський, В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4: Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором. – 640 с.

нашої держави і дотримуватися Конституції; володіти українською мовою; визнавати пріоритети прав людини, поважати свободу, демократію, справедливість. Реалізації цих завдань сприяє методична нестандартність проведення уроків «Я у світі» (урок-віртуальна мандрівка, урок-диспут, урок-вистава, урок-квест); організація пошуково-дослідницької роботи дітей; взаємозв'язок навчального матеріалу із подіями сьогодення (участь у акціях, флешмобах) тощо. Сучасна педагогіка має достатній арсенал інноваційних технологій для формування в учнів початкової школи основ громадянської та соціальної компетентностей, а зміст навчальних дисциплін – достатню кількість знань, які необхідні їм для життя у XXI столітті. Тож педагоги повинні використати весь освітній потенціал, власні педагогічні й життєві надбання, а успішна соціально-педагогічна робота допоможе молодшим школярам увійти в сферу соціального життя, сприятиме створенню ціннісних орієнтацій, власного соціального досвіду.

3. 4. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Любов Фенчак

В умовах сучасних освітніх реформ компетентнісний підхід у формуванні здоров'язбереження школяра є стратегічним напрямом розвитку системи національної освіти, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір. Концепцією Нової української школи зазначено, що найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, творчий розвиток²⁷⁶.

Тому особливої актуальності набуває педагогічна робота з формування у молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності, як ключової в сучасній системі освіти України. Плануючи освітнє середовище початкової школи, педагогам необхідно створювати його з використанням здоров'язбережувальних освітніх технологій, формуючи таким чином здоров'язбережувальну компетентність молодших школярів.

Досвід роботи закладів загальної середньої освіти дає змогу виявити низку суперечностей між:

- соціальним замовленням держави щодо виховання здорового покоління та негативною динамікою в стані здоров'я дітей та молоді;
- потенційними можливостями компетентісного підходу й недостатньо ефективним його використанням в освітній діяльності навчальних закладів.

Ці суперечності з урахуванням педагогічної значущості проблеми здоров'язбереження школярів в сучасних умовах реформування та впровадження інноваційних підходів в системі освіти зумовили актуальність нашого дослідження.

Питання збереження здоров'я дитини у освітньому середовищі, формування

²⁷⁶ Концепція Нової української школи. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>

культури здоров'я учнів та їх здоров'язбережувальної компетентності знаходимо у працях Ш. Амонашвілі, М. Безруких, В. Безрукова, Н. Бібик, Н. Гаркуша, В. Горащук, Е. Дорошенко, О. Дубогай, Г. Зайцев, О. Іонова, С. Кириленко, В. Ковалько, І. Мальчевська, В. Оржеховська, Н. Побірченко, О. Савченко, В. Шкуркіна та інші.

Педагогічні дослідження щодо використання здоров'язберігаючих технологій у навчальному процесі розглядали науковці та практики І. Акімова, Т. Бойченко, Т. Бережна, Н. Колотій, А. Царенко, Н. Безязикова, В. Грушко, С. Рибалько, С. Якименко, та інші. У своїх дослідженнях науковці розглядають теоретичні та практичні аспекти здоров'язберігаючого освітнього процесу, що створює безпечні й комфортні умови перебування їх у школі, забезпечує індивідуальну траєкторію навчання й виховання, запобігає стресам, перевантаженню, і тим самим сприяє збереженню та зміцненню здоров'я школярів.

Логіка нашого дослідження вимагає розкрити зміст поняття «здоров'язбережувальна компетентність» та обґрунтувати шляхи її формування у молодших школярів.

В основу здоров'язбережувального освітнього процесу Державним стандартом початкової освіти покладено компетентнісний підхід як системоутворюючий фактор розвитку особистісних якостей учнів та формування позитивного ставлення до здоров'я людини. Державний стандарт початкової освіти розроблено відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів. У відповідності до цього документу, під здоров'язбережувальною компетентністю розуміють здатність молодшого школяра застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей.

У Державному стандарті початкової освіти здоров'язбережувальні основи реалізуються через соціальну і здоров'язбережувальну освітню галузь. Її метою є формування соціальної компетентності та інших ключових компетентностей, активної громадянської позиції, підприємливості, розвиток самостійності через особисту

ідентифікацію, застосування моделі здорової та безпечної поведінки, збереження власного здоров'я та здоров'я інших осіб, добробуту та сталого розвитку. У результаті здобувач початкової освіти має дбати про особисте здоров'я і безпеку, реагувати на діяльність, яка становить загрозу для життя, здоров'я, добробуту, визначати альтернативи, прогнозує наслідки, ухвалює рішення з користю для здоров'я, добробуту, власної безпеки та безпеки інших осіб, робити аргументований вибір на користь здорового способу життя, аналізує та оцінює наслідки і ризики; виявляти підприємливість та поводитися етично для поліпшення здоров'я, безпеки та добробуту²⁷⁷.

Відповідно до Державного стандарту: «компетентнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна та предметна (галузева) компетентності; компетентність – це набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, яка складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці». Аналіз Державного стандарту початкової освіти показав, що здоров'язберігаюча компетентність як ключова формується на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій з урахуванням специфіки предметів і пізнавальних можливостей учнів початкових класів.

Науковці Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина поняття «здоров'язбережувальна компетентність» трактують як властивість особистості, спрямовану на збереження власного фізичного, соціального, психічного й духовного здоров'я, а також здоров'я інших людей, міжособистісну, міжкультурну та соціальну компетенції, що озброюють особистість знаннями про те, як бути здоровою для повноцінної активної участі в житті та соціумі, і ґрунтуються на особистісно зорієнтованому підході, формуючи

²⁷⁷ Державний стандарт початкової освіти – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

культуру пошуку, культуру праці, захопленість, дослідницький стиль, упевненість, самостійність, ініціативність та творчість²⁷⁸.

Аналіз сучасних досліджень українських вчених дає змогу констатувати що під поняттям здоров'язбережувальної компетентності слід розуміти характеристики, властивості людини, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного свого здоров'я та здоров'я оточуючих²⁷⁹.

У наукових доробках Т. Андрющенко доводить, що з метою формування здоров'язбережувальної компетентності у молодших школярів, вчителів необхідно сформувати в них ціннісне ставлення до здоров'я (власного й оточуючих) та створити умови для вироблення життєвих навичок, що сприяють зміцненню здоров'я. Вищезазначене складе основу здоров'язбережувальної компетентності, яка забезпечить в подальшому здоровий спосіб життя школяра²⁸⁰.

На думку О. Ващенко «здоров'язбережувальна компетентність» - це комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, які спрямовані на збереження й укріплення здоров'я – свого та оточуючих, на уроках та в позаурочній діяльності²⁸¹.

Цінним для нашого дослідження є погляди педагога Г. Ващенко, який детально виклав основні засади здорового способу життя. Вчений зазначав, щоб виховати людину міцну духом і тілом, але таку, щоб у неї дух панував над тілом, у цьому основний сенс тіловиховання. Проаналізувавши погляди дослідника на тіловиховання, робимо висновок, що вони є актуальними і в наш час. Адже вирішення проблеми здоров'я нації полягає у формуванні нового стереотипу у свідомості людей стосовно свого здоров'я, і саме педагоги мають займати провідну позицію в цьому процесі.

²⁷⁸ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина та ін. / Під заг. ред. О. Овчарук. –К.: К.І.С., 2004. - С. 76.

²⁷⁹ Загородній, В. В. Сучасні проблеми здоров'я дитячого населення шкільного віку та шляхи її вирішення / В. Загородній // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 129. Том 3. Серія: Педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧНПУ, 2015. – С. 141–144.

²⁸⁰ Андрющенко, Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема / Т. Андрющенко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2012. – № 7. – С. 123-127.

²⁸¹ Ващенко, О. Готовність вчителя до використання здоров'язбереігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Основи здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С. 1-6.

Сучасна система освіти робить акцент на розумовому розвитку особистості і цим самим порушує ідею гармонійності всебічного розвитку людини, яку Г. Ващенко вважав єдиною вірною в підході до виховання української молоді²⁸². Тому його погляди повинні бути взяті за основу у формуванні нової системи освіти.

Вагомість здоров'я, як найвищої загальнолюдської цінності та головного чинника досягнення успіху та благополуччя, дозволяє визначити здоров'язбережувальну компетентність як ключову в сучасній системі освіти. Відповідно до цього така компетентність, на думку українських педагогів, є суб'єктивною категорією, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, що можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини²⁸³.

Аналіз літератури з проблеми дослідження, дає підстави виділити наступні ознаки здоров'язбережувальної компетентності як ключової:

- поліфункціональність, яка дозволяє вирішувати проблеми здоров'язбереження людини, групи людей, спільноти та суспільства у просторі всіх чотирьох складових здоров'я – фізичний, соціальний, психічний та духовний;

- надпредметність та міждисциплінарність: інформація про здоровий спосіб життя має місце в усіх ланках освіти;

- багатовимірність: зумовлена сутністю здоров'я людини як багатомірного й цілісного феномена;

- забезпечення широкій сфері розвитку особистості; вивчення шляхів і засобів здорового способу життя, особливо її духовної складової, має особистісне спрямування. Оскільки здоров'язбережувальна компетентність має усі ознаки ключової через специфіку феномена здоров'я людини як біосоціальної істоти, особистості та індивідуальності, вона концентрує в собі усі характеристики соціальної, полікультурної, комунікативної компетентностей, спрямована на саморозвиток і

²⁸² Ващенко, Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру / Г. Ващенко. – Мюнхен: Авангард, 1956. – 54 с.

²⁸³ Ващенко, О. М. Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня молодшого школяра: навчально-методичний посібник / О. Ващенко, В. Єрмолова, Л.Іванова та ін. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2012. – 192 с.

самоосвіту, продуктивну й творчу діяльність²⁸⁴.

Аналіз педагогічних досліджень вчених свідчить про високу ефективність застосування компетентнісного підходу до проблеми формування здоров'язбереження в сучасній системі освіти. Саме компетентнісний підхід до проблеми здоров'язбереження забезпечує можливість не лише надання знань про основні ознаки складників здоров'я, умови його збереження та зміцнення, але й головне – вміння користуватися в житті набутими знаннями, вміннями та навичками.

Суттєвим чинником у формуванні здоров'язберігаючої компетентності молодших школярів є дослідження її компонентів, критеріїв та показників. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з даного питання, дозволив нам виявити такі складові здоров'язберезувальної компетентності учнів початкових класів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і соціальний, які тісно пов'язані між собою, доповнюють один одного і взаємозумовлені. За умови врахування їх змісту можна стверджувати про певний рівень сформованості здоров'язберігаючої компетентності школяра. Вважаємо за необхідне визначити зміст і характеристику кожного з компонентів.

Мотиваційний компонент здоров'язберезувальної компетентності молодшого школяра характеризується:

- усвідомленим ціннісним ставленням учнів до здоров'я, ведення здорового способу життя;
- наявністю стійких потреб і мотивів до свідомої діяльності школяра у збереженні власного здоров'я і здоров'я оточуючих;
- сформованістю ціннісних орієнтацій особистості школярів на здорову життєдіяльність.

Мотиваційний компонент утворює основу для реалізації інших структурних компонентів здоров'язберезувальної компетентності.

²⁸⁴ Бойченко, Т. Є. Здоров'язберезувальна компетентність як ключова в освіті України/ Т. Бойченко // Основи здоров'я і фізична культура. – 2008. – № 11 – 12. – С. 6 – 7.

Когнітивний компонент здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів визначає їх пізнавальний, інтелектуальний потенціал і передбачає:

- сформованість здоров'язберігаючих знань про складові здоров'я, здорового способу життя, шляхи збереження, зміцнення здоров'я;

- сформованість уявлень про рівень стану власного здоров'я, корекції, а також найбільш поширених традиційних і нетрадиційних оздоровчих методик;

- сформованість понять про професійні захворювання і надання першої допомоги при невідкладних станах, а також про шкідливий вплив на організм «інтелектуальних отрут» і засоби їх запобігання;

- сформованість суджень і переконань щодо залежності здоров'я від гармонізації відносин з оточуючим середовищем;

- самостійне й ініціативне здобування знань у галузі збереження і зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя.

Діяльнісний компонент проявляється у здоров'язбережувальній діяльності школяра і виражається:

- в активному практичному застосуванні здоров'язберігаючих знань в усіх сферах життєдіяльності молодшого школяра (зокрема у дозвілєвій сфері);

- навичках використання природних чинників середовища з метою оздоровлення і попередження захворювань.

В основі діялісного компоненту лежать відповідні вміння та навички. Аналізуючи різні тлумачення поняття «вміння», ми схильні дотримуватись думок, що найбільш суттєвими його характеристиками є «готовність особистості ефективно виконувати дії (або діяльність) на основі знань», «підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно й свідомо, на основі засвоєних знань», «знання людини в дії»²⁸⁵. На основі наукових досліджень та власних спостережень, до здоров'язберігаючих умінь відносимо:

²⁸⁵ Пометун, О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65 – 69.

- вміння будувати алгоритм зміцнення власного здоров'я з урахуванням індивідуальних особливостей;

- вміння організувати оптимальний руховий режим, активний відпочинок і регулярне раціональне харчування; вміння адекватно взаємодіяти з іншими людьми, пристосовуватися до умов середовища, уникати стресових ситуацій, долати їх наслідки;

- уміння використовувати найпростіші методи відновлення ресурсів організму²⁸⁶.

У процесі формування здоров'язберігаючої компетентності у молодших школярів важливим є також розуміння сутності здоров'язберігаючих навичок, як ключових складових цього виду компетентності. До здоров'язберігаючих навичок ми відносимо такі: навички особистої гігієни; навички організації професійної й побутової діяльності відповідно до санітарно-гігієнічних вимог (організація робочого місця – відповідні меблі, температура повітря, освітленість, комфортний мікроклімат; чергування різних видів діяльності з метою попередження втоми й перевтоми і досягнення кращого результату роботи); навички використання природних факторів середовища з метою оздоровлення (повітря, світло, вода, аромати) тощо.

Соціальний компонент формується на таких якостях молодшого школяра: активності, самостійності, комунікабельності, самоконтролі, мобільності, емоційній стабільності. Необхідність виокремлення такого компоненту зумовлена тим, що молодший школяр повинен розуміти суть соціальних причин погіршення здоров'я, що існують у сучасному суспільстві. Цей компонент передбачає:

- усвідомлений вибір на користь організації власної життєдіяльності на засадах здорового способу життя;

- відповідальність за прийняті рішення щодо оздоровлення;

- здатність до проведення пропагувальної оздоровчої діяльності серед оточуючих;

²⁸⁶ Рибалка, О. Здоров'язберережні аспекти сучасного уроку / О. Рибалка // Завуч. – грудень 2010 – № 34 – С. 8-10.

- критичне осмислення себе, стану свого організму, об'єктивне оцінювання потенційних його можливостей.

Таблиця 1

Компоненти, критерії та показники здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Здоров'язберігаюча спрямованість	<ol style="list-style-type: none"> 1) усвідомленість молодшим школярем ціннісного ставлення до здоров'я, ЗСЖ; 2) наявність стійких потреб і мотивів до свідомої оздоровчої діяльності; 3) прояв стійкого цілеспрямованого пізнавального інтересу до оздоровчої діяльності; 4) сформованість ціннісних орієнтацій особистості на здорову життєдіяльність;
Когнітивний	Здоров'язберігаюча грамотність	<ol style="list-style-type: none"> 1) сформованість у молодшого школяра здоров'язберігаючих знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, шляхи збереження, зміцнення ; 2) сформованість уявлень про рівень стану власного здоров'я; 3) сформованість переконань щодо залежності здоров'я від гармонізації з оточуючим світом.
Діяльнісний	Здоров'язберігаюча діяльність	<ol style="list-style-type: none"> 1) практичне застосування здоров'язберігаючих знань (зокрема у дозвіллевій сфері); 2) уміння здійснювати здоров'язберігаючі заходи; 3) навички використання природних факторів середовища з метою оздоровлення і попередження хвороб; 4) уміння використовувати оздоровчі технології.
Соціальний	Здоров'язберігаюча позиція	<ol style="list-style-type: none"> 1) свідомий певної поведінки на засадах здорового способу життя; 2) дотримання молодшим школярем вимог здорового способу життя у повсякденному житті 3) відповідальне ставлення за прийняті рішення щодо оздоровлення організму та розуміння їх наслідків.

Всі компоненти здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів взаємопов'язані, а отже пов'язані і критерії цих компонентів²⁸⁷. Кожен з критеріїв проявляється через певні показники (табл. 1).

Для сучасного вчителя початкової школи важливо усвідомлювати, що освітній процес буде тоді здоров'язбережувальним, коли він викликатиме в дитини внутрішнє бажання вчитися, формуватиме відповідальність за власне майбутнє. Тому здоров'язбережувальна педагогічна діяльність учителя може виявлятися лише в нерозривній єдності з цінностями особистості, за умов глибокої зацікавленості та мотивації до певного виду діяльності. Сьогодні урок уже не вважається сучасним, якщо на ньому не враховується здоров'я дитини. Знання, володіння і застосування здоров'язбережувальних технологій є важливим складником професійної компетентності педагога²⁸⁸

Педагоги та науковці стверджують, що поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів. Така діяльність загальноосвітнього закладу лише тоді може вважатися повноцінною й ефективною, якщо в повній мірі професійно й творчо в єдиній системі реалізуються здоров'язберігаючі технології²⁸⁹.

Поділяємо думку О. Ващенко, який виокремив такі типи існуючих здоров'язберігаючих технологій:

- здоров'язбережувальні– технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

²⁸⁷ Бережна, Т.І. Педагогічні технології здоров'язбереження молодших підлітків в загальноосвітньому навчальному закладі / Т.І. Бережна // Рідна школа – 2014. – №1-2. – С.57-60.

²⁸⁸ Малащенко, М. П. Шляхи реалізації здоров'язбережувальних освітніх технологій у початковій школі / М. Малащенко // Основи здоров'я. – 2012. – №2. – С. 2-5.

²⁸⁹ Остапенко, А. Здоров'язбережні технології / А. Остапенко // Директор школи – 2012. – №21. – С. 18-37.

• оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартовування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

• технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;

• виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини²⁹⁰.

Аналізуючи напрацювання дослідників з вищезазначеної проблеми, можна узагальнити, що під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти: сприятливі умови навчання дитини у школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію освітнього процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим. Поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує у собі всі напрямки діяльності закладу загальної середньої освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

Поділяємо думку Т. Бережної, що здоров'язбережувальні технології навчання засновані на: вікових особливостях дітей; варіативності форм і методів навчання; оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень; навчанні в малих групах;

²⁹⁰ Гаркуша, С. В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій: теоретико-методичний аспект: [монографія] / С. Гаркуша. – Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2014. – 392.

створенні емоційно сприятливої атмосфери; формуванні позитивної мотивації до навчання; культивуванні знань в учнів з питань здоров'я. Науковець обґрунтовує, що використання здоров'язберігаючих технологій в освітньому процесі початкової школи дозволяє сформувати здоров'язбережувальну компетентність школяра, сформувати соціальну зрілість випускника початкової школи, зберегти і підтримати фізичне, психічне та соціальне здоров'я учнів²⁹¹.

Таким чином, сучасний вчитель повинен володіти здоров'язбережувальними технологіями, що направлені на:

☒ підготовку до навчального дня, уроку (ранкова зарядка, стимуляція розумової діяльності);

☒ зниження впливу на організм факторів гіпокінезії та гіподинамії (фізкультхвилинки під час уроків, рухливі ігри на перервах);

☒ профілактику порушень постави шляхом виконання спеціального комплексу вправ;

☒ зняття напруги зорового аналізатора (гімнастика для очей);

☒ зняття напруги психоемоційної сфери (релаксаційні вправи).

Проте, на нашу думку, домінуючим у формуванні здоров'язбережувальної компетентності молодшого школяра є здоров'язбережувальне навчання. На основі аналізу праць педагогів і сучасних дослідників уточнимо сутність категорії «здоров'язбережувальне навчання». У контексті нашого дослідження розглядаємо цю дефініцію, як взаємодію учителя з учнями, що забезпечує фізичне, психічне і соціальне благополуччя всіх суб'єктів освітнього процесу. Підтримка здоров'язбережувального навчання – це взаємодія всіх суб'єктів навчального процесу для надання йому ознак упорядкованості, науковості, відкритості та привабливості²⁹².

²⁹¹ Бережна, Т. І. Створення здорового середовища навчального закладу як шлях збереження і зміцнення здоров'я учнів/ Т. Бережна // Рідна школа – 2012. – №1-2. – С.44-47

²⁹² Дудко, С. Г. Педагогічні умови формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи / С. Г. Дудко // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 2. – С. 51–54.

Науковець С. Дудко таким чином визначає зміст поняття здоров'язбережувальне навчальне середовище: «Це таке навчальне середовище, у якому завдяки формуванню цілісності свідомості, життєствердного здоров'язбережувального образу світу учня, його здоров'язбережувальної компетентності, забезпечується формування здорового способу життя дітей, відповідальне ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих, до довкілля, контролюються всі складові здоров'я».

Компонентна структура здоров'язбережувального навчання характеризується як множина елементів, що взаємодіють між собою:

- ☒ ранкова зарядка;
- ☒ самомасаж для стимуляції роботи головного мозку;
- ☒ оздоровча мікропауза включає в себе такі компоненти: гімнастику для очей; самомасаж усіх груп великих м'язів;
- ☒ гімнастичні вправи для профілактики застійних явищ в організмі; ☒ релаксаційні вправи на гармонізацію психо-емоційного стану;
- ☒ уроки «Основи здоров'я», «Фізичної культури»;
- ☒ комплекс вправ для формування правильної постави під час позаурочних та позакласних занять;
- ☒ дотримання санітарно-гігієнічних вимог в навчальному середовищі.

Отже, змістовий компонент здоров'язбережувального навчання має містити інформаційний матеріал про здоровий спосіб життя та здоров'язбережувальні технології за такими основними напрямками: гігієна середовища (мікроклімат житлового приміщення, класної кімнати); особиста гігієна (харчування; сон, навчання, відпочинок, режим дня, загартовування, користування персональним комп'ютером); комплекси оздоровчих вправ (активізація рухової активності, дихальні гімнастики, вправи для очей, для вироблення навичок підтримки правильної постави, масажі, самомасажі); психогігієнічні та релаксаційні вправи для гармонізації та відновлення духовного, психічного і фізичного здоров'я (створення позитивної атмосфери,

тренінги, аутотренінги для зняття напружених, агресивних, депресивних почуттєво-емоційних станів); профілактика шкідливих звичок та захворювань.

Як показує практика, ефективними шляхами формування здоров'язбережувальної компетентності, є уроки з усіх навчальних дисциплін, в т.ч.: уроки здоров'я, фізичної культури, інформатики, заняття в групах подовженого дня; позаурочні форми (перерви, індивідуальні та групові заняття, масові заходи: ранкова гімнастика, свята, Дні здоров'я тощо); позашкільні заходи (походи, екскурсії, заняття в гуртках на базі інституцій неформальної освіти: еколого-натуралістичних центрів, клубів за інтересами, громадських організацій та ін.) та інтегровані заходи (навчально-дослідницькі проекти, заходи, що організовані різними інституціями: навчально-виховними, медичними закладами, громадськими організаціями та ін.). Особливу увагу варто зацентрувати на формування здоров'язбережувальної компетентності в умовах родинно-сімейного середовища.

Вищеописані теоретико-методологічні засади формування у молодших школярів здоров'язберігаючої компетентності, нами спостерігалися під час організації різноманітних педагогічних практик зі студентами ОС «Бакалавр» спеціальності 013 «Початкова освіта» на базі Мукачівської ЗОШ № 13. Такий досвід є дуже цінним для відображення повноти дослідження і практичного аспекту вирішення даної педагогічної проблеми.

Спостерігаючи та аналізуючи педагогічну діяльність вчителів початкових класів, нами було виокремлено ефективні її складові щодо формування у молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності. Щоденна діяльність орієнтована на формування у школярів стійкої позиції, що передбачає визначення цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я (фізичною, соціальною, психічною, духовною).

Формування в учнів початкової школи компетентного ставлення до власного здоров'я неможливе без реалізації всіх складових здоров'я. Тому фізична складова у

цьому освітньому закладі реалізується через оздоровчу рухливу діяльність, а саме: проведення ранкової гімнастики, фізкультхвилинок, рухливих ігор, фізкультпауз, динамічних пауз; контроль та самоконтроль за правильною поставою під час письма, читання, ходіння з використанням вправ щодо профілактики сколіозу, запобіганню гіподинамії; виконання дихальних вправ, гімнастики для очей; навчання використанню народних засобів оздоровлення та профілактики захворювань; знання свого особистого рівня здоров'я та підтримання його; вироблення навичок правильного та регулярного чищення зубів, дотримання режиму навчання, харчування, праці, відпочинку, культури споживання їжі, аромотерапію.

Соціальна складова реалізується через використання різних засобів, які сприяють інтересу до навчального матеріалу; створення умов для самовираження учнів; стимулювання аргументації відповідей; заохочування ініціативи учнів; розвиток інтуїції, творчої уяви учнів; зосередження уваги на якості мовлення; демонстрація правильного мовлення; своєчасне закінчення уроку; використання на уроці засобів диференційованого, проблемного, діалогового, рефлексивного навчання; колективної розумової діяльності; інтеграція з іншими предметами; використання матеріалу з інших сфер життєдіяльності; надання різнорівневих домашніх завдань; ініціація різноманітних видів діяльності; здійснення взаємоконтролю; дотримання етикету спілкування; навчання вмінню уникати конфліктних ситуацій за алгоритмом «Стій! Подумай! Прийми рішення!»; навчання гуманному та толерантному ставленню до людей з фізичними вадами.

Психічна складова реалізується через створення сприятливого психологічного клімату на уроках та перервах; дотримання позитивного мислення; демонстрацію ненасильницьких засобів навчання; навчання вмінню керувати своїми емоціями, почуттями; навчання підтриманню в собі впевненості у своїх можливостях; вироблення навичок самооцінки та самоконтролю, здатності аналізувати наслідки дій шкідливих звичок та пропозицій, які шкідливі для здоров'я; навчання вмінню

приймати самостійно рішення в різних ситуаціях; навчання підтримувати дружні стосунки з усіма учнями класу; музикотерапію; кольоротерапію.

Духовна складова реалізується через навчання толерантного ставлення до товаришів у класі, до учнів школи, до дорослих; навчання відповідальності за власні дії та вчинки; навчання здатності бачити й сприймати прекрасне в житті, природі, мистецтві, літературі; навчання вмінню розрізняти зло і добро, духовне і бездуховне, долати прояви зла в собі; навчання усвідомленню життєвих цінностей.

Таким чином, процес формування здоров'язберезувальної компетентності молодших школярів потребує вміння педагога визначати оптимальний обсяг навчальної інформації й способи її подання, враховувати інтелектуальні, фізіологічні, мовні та індивідуальні особливості кожного учня. Сучасним педагогам варто планувати такі види роботи, які сприяють зниженню втоми. Впровадження здоров'язберезувальних технологій в освітній простір учнів початкової школи реалізується через зміну видів діяльності, чергування інтелектуальної, емоційної, рухової діяльності; групової й парної форм роботи, які сприяють підвищенню рухової активності, вчать вмінню поважати думки інших, висловлювати власні думки, правилам спілкування; проведення ігор та ігрових ситуацій, нестандартних та інтегрованих уроків.

Як показує практика, на всіх уроках у початковій школі потрібно використовувати активні здоров'язберігаючі освітні технології. Проілюструємо їх використання на уроках освітньої галузі «Мистецтво». Необхідною умовою реалізації завдань цієї освітньої галузі є дотримання інтегративного підходу через узгодження програмового змісту предметів мистецької освітньої галузі із змістом інших освітніх галузей (наприклад, сприймання музичного чи художнього твору з вивчення мови). Музичний супровід уроку є одним з компонентів формування здоров'язбереження школярів. **У** музиці, як відомо, знаходиться величезний здоров'язміцнюючий потенціал. Вона допомагає знімати стреси, стимулювати роботу мозку, підвищити засвоєння, сприяє естетичному вихованню. Наш емоційний стан, процеси сприйняття,

запам'ятовування, розуміння залежить від того, що ми слухаємо. Звук – це енергія. Залежно від частоти коливання, рівня голосності, ритму, звук впливає на людину. Правильно підібрані мелодії здатні активізувати людські резерви. Будь-які дії, приклади, розповіді під музичний супровід залишаються у пам'яті дитини набагато довше. Крім того, учень, випадково знов почувши цю музику згадує про цікавий урок.

Новий день з учнями рекомендують розпочинати з ранкової зарядки. Вона може бути представлена фізкультурною паузою або дихальною гімнастикою, чи у вигляді сміхотерапії. Варіантів багато, головне, в цьому прийомі, що всі учні збираються разом та налагоджуються на робочий лад, отримують позитивні емоції, які допоможуть зробити робочий день кращим. Оздоровчі хвилинки під час уроків можна комбінувати з фізичними вправами для постави, вправами для очей, рук, шиї, ніг. Фізичні вправи варто проводити під музичний супровід. Цей прийом допомагає зняти втомленість, відновити рівновагу учнів. Такі вправи досить успішно проводять самі учні.

Загальновідомо, що пальчикова гімнастика допомагає не лише зняти втому школярів, а й розвиває їх мислення. Маніпуляції рук впливають на функціонування центральної нервової системи, розвиток мовлення. Прості рухи зап'ясть допомагають зняти загальну напругу, а також власне з рук, розслаблюють губи, що сприяє покращенню вимови звуків, розвитку мовлення дитини. Мовлення дітей перебуває у прямій залежності від розвитку дрібної моторики руки. «Пальчикові» ігри являють собою віршовані рядки, що ілюструються за допомогою ритмічних рухів рук, пальчиків²⁹³. Пропонуючи таку гру, можна створити її настрій, правильно вимовляючи кожен звук, заздалегідь продумати всі рухи і поступово повторювати їх разом з школярами.

²⁹³Фенчак, Л. М. Активні здоров'язберігаючі технології навчання на уроках освітньої галузі «Мистецтво» / М. Василюк, І. Майборода, Л. Фенчак // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: збірник наукових праць / гол.ред. Г.В. Товканець. – Мукачево: МДУ, 2018. – Випуск 2(8). – С.163-166.

Як показує практика, ефективно сприяє формуванню здоров'язбережувальної компетентності арт-техніка. В її основі лежить творча діяльність – малювання. Творчий розвиток являється одним з головних терапевтичних механізмів, оскільки саме він допомагає виховувати здорову особистість. За допомогою арт-техніки дитина має можливість виразити свої переживання, почуття, відношення. Крім того, творча діяльність допомагає зняти напруження, сприяє підвищенню дитячої самооцінки, впевненості у власних силах, та взагалі розвиває творчі здібності. Основне завдання таких технік не в тому, щоб навчити дітей малювати. Головна ціль – це духовний розвиток, самопізнання школяра через творчість та покращення його психологічного стану школярів. Використання здоров'язбережувальних технологій в навчальному процесі початкової школи дозволяє учням успішно адаптуватися в освітньому і соціальному просторі.

Як зазначалося нами раніше, процес формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів потребує системного підходу. Роботу з оздоровлення учнів варто продовжувати після закінчення уроків, зокрема проводити цікаві спортивні змагання, конкурси, ігри, вікторини, тематичні свята тощо. Доцільно також практикувати індивідуальні бесіди з учнями, спрямовані на «відрив» дітей від комп'ютерів, повернення їх до активного здорового способу життя, пізнання себе, подолання страхів, на залучення їх до участі у гуртках, спортивних секціях тощо.

Нетрадиційні методи формування у молодших школярів здоров'язбережувальних компетентностей – це один з найефективніших способів впливу на учнів як в урочний, так і позаурочний час. До них належать: казкотерапія, сміхотерапія, кольоротерапія, ігрова терапія, музикотерапія та багато інших. Наприклад, цікавими нетрадиційними методами кінезіологічного характеру є «Вухоніс», «Кільце», «Лодоня-камінь». Вони спрямовані на розвиток розумових здібностей через рухові вправи, які дозволяють поліпшити роботу головного мозку, розширити творчі здібності й підвищити ефективність роботи молодших школярів та вчать молодших школярів жити без конфліктів, навчають зміцнювати, зберігати своє і

цінити чуже здоров'я, прищеплюють дітям принципи здорового способу життя, посилюють мотивацію до навчання²⁹⁴.

Узагальнюючи все вищевикладене зазначимо, що освітнє середовище школи може сприяти формуванню здоров'язберезувальної компетентності школярів. Здоров'язберезувальні технології в початковій школі – потужна система, яка допоможе зберегти дитяче здоров'я. Процес формування життєвих та предметних компетентностей стає набагато результативнішим, якщо організувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності. На основі тісного взаємозв'язку з учнями, батьками, медичними працівниками, практичним психологом, соціальним педагогом та соціальними працівниками, усіма тими, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров'я дітей, можна створити здоров'язберезувальне освітнє середовище.

Саме таке навчання сприяє формуванню здоров'язберезувальних компетентностей учнів, підвищує інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює активність і творчість, учні стають доброзичливішими, уважнішими один до одного, допомагають одне одному у навчанні, проявляють почуття радості за успіхи інших. Ефективність формування здоров'язберезувальної компетентності у молодших школярів значною мірою залежить від вибору учителем ефективних методів навчання, виховання та організації дозвілєвої діяльності. У зв'язку з цим педагогам необхідно усвідомити потреби та здібності учнів, урахувати їхні зацікавлення та емоційні стани у конкретний момент спілкування, створити позитивний мікроклімат під час проведення занять. Учитель початкових класів повинен уміти визначати стан фізичного, психоемоційного розвитку дитини, складати комплекси вправ для поєднання рухової та навчальної діяльності учнів. Тільки у поєднанні та реалізації у процесі навчання й виховання оздоровчих функцій школи, її завдань та цілей, які

²⁹⁴ Кириленко, С. В. Школа сприяння здоров'ю як модель школи майбутнього / С. В. Кириленко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Валеологія: сучасність і майбутнє. – X., 2009. – Вип. 6 – С. 7–10.

пристосовані до дитини, можна сформувати у неї свідому добровільну мотивацію як до отримання знань, так і до збереження власного здоров'я.

БІБЛІОГРАФІЯ

Аванесов, В. С. (2002). Композиция тестовых заданий. Учебная книга. 3-е издание. М.: Центр тестирования, 240 с. URL: <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/avanesov-v-s-kompozitsiya-testovyih-zadaniy-onlayn>

Аветисов, А. А. (1999). Основные положения системно-квалиметрической концепции повышения качества образования. Надежность и контроль качества. М.: Исслед. центр.

Андрющенко, Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема / Т. Андрющенко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2012. – № 7. – С. 123–127.

Асанова, А. Е. Формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання: дис.... канд. пед. наук: спец.: 13.00.04; Міністерство освіти і науки України; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет». Сімферополь. 2015. С. 5.

Байбара, Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Т. М. Байбара // Початкова школа. – 2010. – № 8. – С. 46–50.

Бережна, Т. І. Створення здорового середовища навчального закладу як шлях збереження і зміцнення здоров'я учнів / Т. Бережна // Рідна школа – 2012. – №1-2. – С.44–47.

Бережна, Т.І. Педагогічні технології здоров'язбереження молодших підлітків в загальноосвітньому навчальному закладі / Т.І. Бережна // Рідна школа – 2014. – №1-2. – С.57–60.

Белова, Л. О. (2016). Якісна освіта як запорука якості життя населення. Теорія та практика державного управління: зб. наук. пр. Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2016. Вип. 4 (54). С. 8–17.

Бібік, Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік. – К.: Плеяда, 2010. – 120 с.

Бібік, Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік. – К.: Плеяда, 2010. – 120 с.

Бібік, Н. М. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи, 47–52.

Бобрицька, В. І. (2012). Компетентнісний підхід у проектуванні науково-дослідницької роботи студентів магістратури. Вища освіта України: теоретичний

та науково-методичний Часопис НАПН України, Інститут вищої освіти НАПН України, (3), 46–54.

Бойченко, Т. Є. Здоров'язбережувальна компетентність як ключова в освіті України/ Т. Бойченко // Основи здоров'я і фізична культура. – 2008. – № 11 – 12. – С. 6–7.

Бондар, Л. А. (2012). Технологія організації компетентнісного підходу в контексті вищої освіти. Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць ДВНЗ «Криворізький національний університет», (Вип. 34), 424–430.

Брижак, Н. Ю. (2012). Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів. Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: Говерла. (Вип. 25). С. 46–48.

Бургун, І. В. (2010). Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику. Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету, 1(2), 159–165.

Бусел, В. Т. (2001). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун».

Василенко, Н.В. (2014). Наукові засади розвитку професійної соціокомунікативної компетентності керівників профільних загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти (Дис. д-ра пед. наук.) Вінницький обл. ін-т післядипломної освіти пед. працівників. Київ, С. 120.

Ващенко, Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру / Г. Ващенко. – Мюнхен: Авангард, 1956. – 54 с.

Ващенко, О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Основи здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С. 1–6.

Ващенко, О. М. Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня молодшого школяра: навчально-методичний посібник / О. Ващенко, В. Єрмолова, Л.Іванова та ін. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2012. – 192 с.

Волощук, І. (2009). Компетентнісний підхід – у вищу школу України. Педагогічна газета, (4), 3–4.

Высшее образование в XXI веке. (1998) Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО. Париж.

Гаркуша, С. В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій: теоретико-

методичний аспект: [монографія] / С. Гаркуша. – Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2014. – 392 с.

Гладуш, В. А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ– початок ХХІ століття): автореф. дис. ... доктора пед. наук:13.00.03 «Корекційна педагогіка» Київ, 2013. 41 с.

Головань, М. С. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. № 3. С. 23–30.

Гордієнко, Т. В. Формування освітніх компетентностей учнів початкової школи у змісті навчального предмета «Я у світі» / Т. В. Гордієнко // Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 95-річчю кафедри педагогіки. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. – С. 57–59.

Гриньова, В. М. (1998). Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків, 300 с.

Гулова, Л. та колектив. Інклюзія – виклики та перспективи. Натхнення з Чехії. «Відкрита школа»: Асоціація з міжнародних питань (АМО). Видавництво KUFR, м. Прага. 2018. 118 с.

Данілавічюте, Е. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. Дефектологія. 2013. [1]. С.2–8.

Дахин, А.Н. (2006). Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре / Школьные технологии. (№ 5). С. 35–44.

Делор, Ж. (1998). Образование: необходимая утопия. Педагогика. №5. С. 5–32.

Державний стандарт початкової школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>

Дмитренко, Г. А. (1996). Стратегічний менеджмент. Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: Навч. посіб. К.: Інститут змісту і методів навчання. 128 с.

Долгош, К.І. (2009). Формування готовності студентів факультету міжнародних відносин до творчої професійної діяльності. Дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Драч, І. І. (2012). Компетентнісний підхід у підготовці магістрантів з педагогіки вищої школи. Проблеми освіти: науковий збірник, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, (Вип. 70, ч. 1), 140–146.

Дубасенюк, О. А. (2010). Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода. Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. Серия: педагогика, психология. № 2 (2). С. 38–42.

Дубасенюк, О. А. (2011). Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Дудко, С. Г. Педагогічні умови формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи / С. Г. Дудко // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 2. – С. 51–54.

Енциклопедія сучасної України. Кваліметрія. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=11519

Ефремова, Н.Ф. (2000). Тестовый кваліметрический мониторинг в школе. Материалы IX симп.: Кваліметрия человека и образования: методология и практика. М.: ИЦПКПС. Ч. 3.

Сльникова, Г. В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі URL: <https://lib.iitta.gov.ua/6922/1/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB.%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%BE%D0%B1.%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BC..pdf>

Єрмоленко, А. М. (2010). Соціальна етика та екологія. Гідність людини – шанування природи: монографія. К.: Лібра. 416 с.

Журавлєв, В.И. (1992). Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов // Проблемы обновления содержания общего образования. Ростов-на-Дону: РПИ. 100 с.

Загородній, В. В. Сучасні проблеми здоров'я дитячого населення шкільного віку та шляхи її вирішення / В. Загородній // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 129. Том 3. Серія: Педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧНПУ, 2015. – С. 141–144.

[Закон України «Про вищу освіту». № 1556-VII. \(2014, Липень 1\). Відновлено з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text)

Закон України «Про освіту» №1060-XII, із змінами від 11 червня 2008 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. Офіц. вид. Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/

Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 №2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року», 28 лютого 2019 року URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/880-2007-%D1%80#Tex>

Закон України від 25.06.91 № 1264-ХІІ «Про охорону навколишнього природного середовища» (зі змінами) fs.gov.ua/arhiv/podatкова-baza-do-nabrannya-chinnosti-podatkovim-kodeksom/normativno-pravova-baza/zakoni-ukraini/arhiv-zakoniv-ukraini/zakoni-ukraini-za-199

Зязюн, І. (2005). Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. (№ 25). С. 13–18.

Зязюн, І.А. (1997). Педагогічна майстерність: Підручник Київ.: Вища школа. 349 с.

Глійчук, Л. (2011). Компетентнісний підхід у підготовці вчителя початкових класів в контексті розвитку вищої освіти України. Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць, (Вип. 575, Педагогіка та психологія), 64–69.

Казачінер, О. С. Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти. автореф. дис. докт. пед. наук. 13.00.04. Хмельницький, 2018. 40 с., с. 26–27.

Калашнікова, С. (2015) Проблема забезпечення якості вищої освіти в документах Європейського простору вищої освіти. В кн.: Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / За заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети». С. 5–10.

Карпенко, В. Є. Методологічна роль гуманістично-ноосферної концепції у розв'язанні глобальних проблем сучасності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.09 «Філософія науки» Чернівці. 20 с.

Карпенко, В.Є. (2009). Ноосферна екологічна культура. Філософія науки: традиції та інновації. Вип. 1. С.147–153.

Кириленко, С. В. Школа сприяння здоров'ю як модель школи майбутнього / С. В. Кириленко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Валеологія: сучасність і майбутнє. – Х., 2009. – Вип. 6, С. 7–10.

Коваленко, В. В. Формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору / В. В. Коваленко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 6 (37). – С. 37–40.

Коваль, В. О. (2013). Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах. (Дисертація д-ра пед. наук). Інститут вищої освіти НАПН України, Умань.

Колесіна, К. (2010). Компетентнісний підхід до підготовки сучасного вчителя. Гуманізація навчально-виховного процесу: науково-методичний збірник, Слов'янський державний педагогічний університет, (5, ч. 2), 37–50.

Колупаєва, А.А., Савчук, Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2014. С. 228–23.

Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2014. С. 74.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина та ін. / Під заг. ред. О. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. С. 76.

Конаржевский, *Ю. А.*
(2000). *Менеджмент и внутришкольное управление: Центр «Педагогический поиск»*. 224 с.

Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе: учеб. пособие. Кривой Рог: КГПУ, 2007. С. 122.

Конти Пито. Обучение качеству – путь к успешному бизнесу: от обучения качеству к качеству обучения // Сб. докл. Междунар. конгр. по качеству «К бизнесу через качество», 28–30 сентября 1992 г., СПб.: СПб., 1992.

Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти [Електрон. ресурс]: <http://www.kgpa.km.ua>

Концепція «Нова українська школа» 27.10.2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Концепція національної екологічної політики України на період до 2020 року, (2007) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/880-2007-%D1%80#Text>

Король, Н. І. (2009). Компетентнісно-орієнтований підхід як інноваційна стратегія в освітньому середовищі України в контексті Болонського процесу. Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: матеріали міжнар. наук. - практ. конф. (Ч. 1), Ялта : РВНЗ КГУ. С. 124–127.

Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук-метод. зб.; за ред. Н. Софій, І. Єрмаков. К: Контекст, 2000. 336 с.

КючюкДжаміля Рустам Кизи. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01; МОН України; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2017. С. 5.

КючюкДжаміля Рустам Кизи. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис.... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01; МОН України; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2017. С. 42.

КючюкДжаміля Рустам Кизи. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис...канд. пед. наук: спец.: 13.00.01; МОН України; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2017. С. 173–174.

КючюкДжаміля Рустам Кизи. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис.... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01; МОН України; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2017. С. 175–176.

Луговий, В. І. Таланова, Ж.В. (2013). Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визнання. Вища освіта України. № 3 (дод. 2): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: тематичний вип. К. С. 7.

Луговий, В. І. (2009). Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогіка і психологія. Вісник АПН України, (2), 13–25.

Лук'янова, Л. (2010). Методологічні аспекти розроблення стандартів, заснованих на компетенціях. Професійно-технічна освіта. № 1. С. 18–20.

Лук'янова, Л. Б. (2006). Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичні і практичні аспекти: монографія. К.: Міленіум. 231с.

Малашенко, М. П. Шляхи реалізації здоров'язбережувальних освітніх технологій у початковій школі / М. Малашенко // Основи здоров'я. – 2012. – №2. – С. 2–5.

Малишевська, І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2018. 386 с.

Маракли, Е. Ш. Підготовка майбутніх учителів-філологів у Республіці Туреччина: історико-педагогічний аспект. Наукові записки кафедри педагогіки. 2017. Вип. 41. С. 126-136.

URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/9980>

Маркова, А.К. (1990). Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. Сов. педагогика. (№ 8). С. 84.

Модель ділової досконалості підприємства Європейського фонду менеджменту якості URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-9795.html>

Молнар, Т. І. (2017). Компетентнісний підхід як важливий напрям удосконалення вищої педагогічної освіти. Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії, (Вип. 9), 154–157.

Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття (2004) / Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін.. К.: Навч. книга. Кн.2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуро творення. 664 с.

Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011) Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. К.: Пед. думка.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.meduniv.lviv.ua/>

Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали / [Авшенюк Н. М., Годлевська К. В., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Постригач Н. О., Пилинський Я.М.]; за заг. ред. Н. М. Авшенюк. Київ: ТОВ «ДКС Центр». 2018. С. 77.

Ничкало, Н. Г. (2014). Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія .К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова. С.8.

Ніколаєску, І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітньої школи відповідно до вимог нових державних стандартів: науково-методичний посібник / І. О. Ніколаєску. – Черкаси: ОШОПП, 2014. – 76 с.

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – МОН України, 2016 <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf...>

Новикова, Т.В. (1994). Непрерывное педагогическое образование. Проблемы развития профессионализма. Москва. С.16–17.

Овчарук, О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: К.І.С., 2018. – С. 68–75.

Овчарук, О. В. (2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики, Київ: «К.І.С.».

Огурцов, А.П., Юдин, Б.Г. Экология социальная. Новая философская энциклопедия. М.: Статус, 2001. Т.4. С.423–424.

Ожегов, С.И. (1984). Словарь русского языка. Москва: Русский язык, 798 с.

Онаць, О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя: методичний аспект. Директор школи, ліцею, гімназії. 2005. № 4. С. 82–88.

Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ: 2018. – 252 с.

Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ. 2018. 252 с.

Остапенко, А. Здоров'язбережні технології / А. Остапенко // Директор школи – 2012. – №21. – С. 18–37.

Пасічник, В.Р. (2010). Модель професійних компетенцій випускників фізкультурних вищих навчальних закладів Польщі. Проблеми фізичного виховання і спорту. (№5). С. 102–104.

Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища шк., 1997. 349 с.

Перхун, Л. Формування концепції спеціальної педагогіки у європейському освітньому просторі. Наукові записки. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. № 81. С. 178–186.

Петрук, В. А. (2006). Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін. Вінниця, 292 с.

Пометун, О. І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи. Київ. С.48.

Пометун, О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

Пометун, О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – №23. – С.18–20.

Правий, В. П. [Педагогічна кваліметрія як система оцінювання досягнень учнів та інструментарій моніторингу знань](http://oin.in.ua/pedahohichna-kvalimetriya-yak-systema-otsinyuvannya-dosyahnen-uchniv-ta-instrumentarij-monitorynhu-znan/)<http://oin.in.ua/pedahohichna-kvalimetriya-yak-systema-otsinyuvannya-dosyahnen-uchniv-ta-instrumentarij-monitorynhu-znan/>

Примакова, В.В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2016. 487 с.

Про затвердження Типової освітньої програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти: Наказ МОН України від 15.01.2018 № 36. Київ, 2018. URL: <http://vippo.org.ua/files/nuschool/nakazmon1501201836-1517555981>.

Про концепцію екологічної освіти в Україні URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>

Про концепцію екологічної освіти в Україні URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>

Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А.А. К.: ТОВ ВПЦ «Літопис –XX» – 2010. 255 с.

Пуховська, Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ: Вища школа. 1997. С. 156.

Рада Європи План дій для України на 2018-2021 рр. URL: <https://rm.coe.int/ap-ukraine-2018-2021-ukr-local-lang-official-non-web/16809e4563>

Радул, С. (2012). Компетентнісний підхід в професійній освіті майбутнього вчителя іноземної мови. **Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.** Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, (Вип. 103), 268–269.

Рибалка, О. Здоров'язберережні аспекти сучасного уроку / О. Рибалка // Завуч. – грудень 2010 – № 34 – С. 8–10.

Рудь, М. (2006). Компетентнісний підхід в освіті. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, (Вип. 21, ч. 1), 73–82.

Савченко, О. (2012). Взаємозв'язок ключових і предметних компетентностей у контексті формування у молодших школярів уміння вчитися. Імідж сучасного педагога, (6), 3–6.

Савченко, О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К., 2009. – С. 177–178.

Садовская, Е.А. (2004). Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: метод. указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» Оренбург: РИК ГОУ ОГУ. 50 с.

Сисоєва, С.О. (1996). Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : Монографія. К.: Поліграфкнига, 407с.

Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н. (1998). Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва. Школа-Пресс. 512 с.

Словарь иностранных слов (1964). Под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова (гл. редактор) и Л.С. Шаумяна. М.: Из-во Сов. энциклопедия, 784 с.

Словник іншомовних слів (2000). Уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. К.: Наукова думка, С. 282.

Словник української мови (1973). Т. 4. К.: Наукова думка, С. 250.

Слюсаренко, А. Г. (2009). Компетентнісний підхід до вивчення історії України у вищій школі. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. Інститут педагогіки АПН України. К.: Пед. думка, 262–269.

Соколова, І. (2020). Європейські підходи і практики забезпечення якості вищої освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки) Випуск № 2 (63), 2020. С. 104–113.

Софій, Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2017. 20 с.

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2006). К.: Ленвіт 35 с.

Субетто, А.И. (1998). Политика качества, в том числе политика качества образования как база решения проблем выхода из кризиса и устойчивого развития России в XXI веке. Качество: теория и практика. № 1-2.

Сухомлинський, В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4: Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором. – 640 с.

Товканець, Г. В. (2017). Сучасний виховний процес: стратегічні завдання і пріоритети розвитку. В кн.: Актуальні проблеми виховного простору: пошук, інновації, підходи: монографія. Мукачево: МДУ. С. 22.

Товканець, О. С. (2019). Підготовка фахівців з менеджменту освіти в центральноєвропейських країнах: теорія і практика: [монографія]. За ред. Л.Б. Лук'янової. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2019. С. 264–265.

Фенчак, Л. М. Активні здоров'язберігаючі технології навчання на уроках освітньої галузі «Мистецтво» / М. Василюк, І. Майборода, Л. Фенчак // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: збірник наукових праць / гол.ред. Г.В. Товканець. – Мукачево: МДУ, 2018. – Випуск 2(8). – С.163–166.

Хомишин, І. (2017). Сучасний стан стандартизації вищої освіти в Україні. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Юридичні науки: збірник наукових праць. Львів: Видавництво Львівської політехніки, № 876. С. 205–210.

Чміль, А. І. Принципи формування системи управління якістю вищої освіти в умовах реформування. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/1/08caior.pdf>

Шахрай, В.М. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі / В.М. Шахрай // Соціальні виміри суспільства: збірник наукових праць. – Вип. 11. – К.: Інститут соціології НАНУ, 2008. – С. 352–362.

Шевель, А.О. (2008). Роль освіти у формуванні екологічної культури. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: збірник наукових праць / гол. ред. В.Г. Воронкова. Вип. 37. Запоріжжя: вид-во ЗДІА. С.37.

Шмалей, С. В. (2004). Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: монографія. Херсон: ХДУ, 2004. 369 с.

Шульга, О., Царькова, О., Сахарова, К. Система інклюзивної освіти як об'єкт державного управління в Україні. Державне управління та місцеве самоврядування. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2019. Вип. 2 (41). С. 99–108.

Ягупов, В. В., Свистун, В.І. (2007). Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. (Том 71). С. 3–8.

Ярошинська, О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти ; Міністерство освіти і науки України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2015. 544 с.

Arsal,

Z.

ExaminationOfTeacherCompetencesInTurkeyInTermsOfLifelongLearningCompetencie
sOfEuropeanComission. pp. 428-429.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/examination-of-teacher-competences-in-turkey-in-terms-of-lifelong-learning-competences-of-european-commission>.

Belz, H., Siegrst, M. (2001). Klíčovékompetence a jejichrozvíjení, Praha, s. 241.

Cárová, T. (2018). Učitelianevnímajúpoznatky, ktoréprinášajúneurovedy. Čovšetko by samohlinaučil' o učení?, www.dennikn/minutapominute/html.

Celik, S. CharacteristicsandCompetenciesforTeacherEducators: AddressingtheNeedforImproved Professional StandardsinTurkey. AustralianJournalofTeacherEducation. Vol. 36. 4. April 2011. pp. 73–87.

Denek, K. (1998). O nowyksztaltekucacji / K. Denek. Torun. S. 49.

Draft Standard forLearnjng Object Metadata. IEEE 1484.12.1-2002/ URL: <http://ltsc.ieee.org>.

GeneralCompetenciesForTeachingProfession.

MinistryOfNationalEducationRepublicOfTurkey.

DirectorateGeneralforTeacherTrainingandDevelopment. Ankara. 2017. pp. 6-7.

GeneralCompetenciesForTeachingProfession.

MinistryOfNationalEducationRepublicOfTurkey.

DirectorateGeneralforTeacherTrainingandDevelopment. Ankara. 2017. pp. 10-11.

GeneralCompetenciesForTeachingProfession.

MinistryOfNationalEducationRepublicOfTurkey.

DirectorateGeneralforTeacherTrainingandDevelopment. Ankara. 2017. pp. 11–12.

GeneralCompetenciesForTeachingProfession.

MinistryOfNationalEducationRepublicOfTurkey.

DirectorateGeneralforTeacherTrainingandDevelopment. Ankara. 2017. p. 19.

Jakowicka, M. (2008). Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji. Warszawa: Wyd. Eurydice. S. 113.

Jeleňová, I. (2014). Interkultúrna komunikácia, Košice.

Lebeer, J. (2006). Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami v vývoje, Portál, Praha 2006, s. 29.

Limb, Ch., (2010). Why Neuroeducation? In: New Horizons for Learning, Vol. VIII No. 1, Spring 2010 Journal, Baltimore, MD.

Petrasová, A. (2019). Od kritického myšlení ke globálnímu občanství. Příklady dobré praxe., Praha.

Seferoglu, S. S. Professional Teaching Standards: The Case of Turkish Teacher Candidates. World Applied Sciences Journal. 2007. 2 (4). pp. 413–414.

Seferoglu, S. S. Professional Teaching Standards: The Case of Turkish Teacher Candidates. World Applied Sciences Journal. 2007. 2 (4). p. 418.

Stránsky, M. J. (2017). Ako sa učí náš mozog – ako správne učiť, prednáška - Komenský inštitút, Bratislava.

Teacher Strategy Paper 2017-2023: Ministry Of National Education Republic Of Turkey. Directorate General For Teacher Training And Development 2017. P. 29. URL: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/25170118_Teacher_Strategy_Paper_2017-2023.pdf

Velde, Ch. (1997). Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 Annual SCUTREA conference: P. 27–35.

Vodák, J., Kucharčíková, A. (2007). Efektivní vzdělávání zaměstnanců, Praha, Grada Publishing, a.s. S. 205.

XiaFeng, XuYuzhen. Research on the Construction of Regional Lifelong Special Education Service System of Changning District, Shanghai. Published Online: Oct. 22, 2018. Pages: 28-35.

Yankovych, O., Prymakova, V. Preparation of teachers in Ukraine's postgraduate education institutions on organization of inclusive school education. *Люднознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 9/41, 2019. P. 77–87.



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>