

**МІЖНАРОДНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР:
РОЗВИТОК В УМОВАХ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ**

**INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPACE:
DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS
OF SOCIOCULTURAL TRANSFORMATION**



**МІЖНАРОДНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР:
розвиток в умовах
соціокультурної трансформації**

**INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPACE:
Development in the Conditions
of Socio-Cultural Transformation**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ

**МІЖНАРОДНИЙ
ОСВІТНІЙ ПРОСТІР:
розвиток в умовах
соціокультурної трансформації**

Україна – Словаччина – Польща – Чехія –
Угорщина – Румунія – Німеччина

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
MUKACHIV STATE UNIVERSITY
IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL EDUCATION
AND ADULT EDUCATION OF THE NAES OF UKRAINE**

**INTERNATIONAL
EDUCATIONAL SPACE:
Development in the Conditions
of Socio-Cultural Transformation**

**Ukraine – Slovakia – Poland – Czech Republic –
Hungary – Romania – Germany**

УДК 373:378].014(4)

<https://doi.org/10.35387/edu-mono.0200.2025>

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Мукачівського державного університету
(протокол № 16 від 27 травня 2025 року)*

Рецензенти:

Нелля НИЧКАЛО – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна.

Тереса ЯНІЦКА-ПАНЕК – доктор педагогічних наук (габілітований), професор, Державний університет Стефана Баторія, м. Скерневіце, Польща.

Інокентій КОРНІЄНКО – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево, Україна.

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора **Авшенюк Н. М.**,
доктора педагогічних наук, професора **Товканець Г. В.**

М 57 Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації : монографія. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець та колектив авторів. За заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець. – Ужгород : РІК-У, 2025. – 392 с.

ISBN 978-617-8596-01-9

У монографії розглянуто питання трансформації освіти як суттєвого соціокультурного потенціалу розвитку суспільства, який сприяє громадянському, інтелектуальному й духовному становленню особистості та забезпечує сталий поступ соціуму, людства в цілому. Представлено результати наукових досліджень освітніх змін у міжнародному освітньому просторі вченими та педагогами з України, Словаччини, Польщі, Чехії, Румунії, Угорщини, а також Німеччини. Актуалізовано проблеми трансформації освіти у дискурсі соціокультурної динаміки, тенденцій розвитку педагогічної освіти, загальної середньої освіти і професійної підготовки в сучасному світовому освітньому просторі.

Адресується фахівцям, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми, здобувачам вищої освіти педагогічних спеціальностей; усім, хто цікавиться актуальними проблемами розвитку педагогічної науки, порівняльно-педагогічних досліджень та сучасної загальної середньої і вищої освіти.

ISBN 978-617-8596-01-9

© Мукачівський державний університет, 2025
© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2025
© Авшенюк Н.М., Товканець Г. В. та колектив авторів, 2025

UDK 373:378].014(4)

<https://doi.org/10.35387/edu-mono.0200.2025>

*Recommended for publication by
the Academic Council of Mukachiv State University
(protocol No. 16 of 27 May 2025)*

Reviewers:

Nella NYCHKALO – Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician-Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Teresa JANICKA-PANEK – Doctor of Pedagogical Sciences (Habilitation), Professor, Stefan Batory State University, Skierniewice, Poland.

Inokentiy KORIENKO – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology of Mukachevo State University.

Under the general editorship of
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor **Avsheniuk N. M.**,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor **Tovkanets G. V.**

M 57 International Educational Space: Development in the Conditions of Sociocultural Transformation : Monograph. N. M. Avsheniuk, G. V. Tovkanets and a team of authors. Under the general editorship of N. M. Avsheniuk, G. V. Tovkanets. – Uzhhorod : RIK-U, 2025. – 392 p.

ISBN 978-617-8596-01-9

The monograph examines the issue of the transformation of education as a significant socio-cultural potential for the development of society, which contributes to the civic, intellectual and spiritual formation of the individual and ensures the sustainable progress of society, humanity as a whole. The results of scientific research on educational changes in the international educational space by representatives of scientists and teachers from Ukraine, Slovakia, Poland, the Czech Republic, Romania, Hungary, as well as Germany are presented. The problems of the transformation of education in the discourse of socio-cultural dynamics, trends in the development of pedagogical education, general secondary education and vocational training in the modern world educational space are updated.

Addressed to specialists engaged in scientific and professional pedagogical activities on the specified problem, to applicants for higher education in pedagogical specialties; to all who are interested in current problems of the development of pedagogical science, comparative pedagogical research and modern general secondary and higher education.

ISBN 978-617-8596-01-9

- © Mukachevo State University, 2025
- © Ivan Ziazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine, 2025
- © Avsheniuk N.M., Tovkanets G.V. and team of authors, 2025

ЗМІСТ

CONTENT

СУЧАСНИЙ МІЖНАРОДНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК КОНСТРУЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА (ПЕРЕДМОВА) MODERN INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPACE AS A CONSTRUCTION OF SOCIAL PARTNERSHIP (FOREWORD).....	10
Розділ 1. ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ У ДИСКУРСІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДИНАМІКИ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА Chapter 1. TRANSFORMATION OF EDUCATION IN THE DISCOURSE OF SOCIO-CULTURAL DYNAMICS OF MODERN SOCIETY	14
1.1. Interkultúrna komunikácia a úlohy výchovy a vzdelávania v multikultúrnej Európe (<i>Július MATULČÍK</i>) Intercultural Communication and the Tasks of Upbringing and Education in Multicultural Europe (<i>Július MATULČÍK</i>)	15
1.2. Čo je dôležité vedieť o robotike a umelej inteligencii... (<i>Jana BURGEROVÁ, Vladimír PISKURA</i>) What is Important to Know About Robotics and Artificial Intelligence... (<i>Jana BURGEROVÁ, Vladimír PISKURA</i>)	32
1.3. Методологічні аспекти полісемії термінів і понять у професійно- знавчих дослідженнях (<i>Лариса ЛУК'ЯНОВА, Кишиштоф СИМЕЛЯ</i>) Methodological Aspects of Polysemy of Terms and Concepts in Professional Research (<i>Larysa LUKIANOVA, Krzysztof SYMEŁA</i>) ...	50
1.4. Інтеграція фребельпедагогіки в сучасні освітні практики: досвід Херсонського державного університету (<i>Любов ПЕТУХОВА, Олена АНІСИМОВА, Анастасія ВОЛЯНИЮК, Андреа МАТАЙС</i>) Integration of Frobel Pedagogy into Modern Educational Practices: the Experience of Kherson State University (<i>Lyubov PETUKHOVA, Olena ANISIMOVA, Anastasia VOLIANYUK, Andrea MATHAIS</i>)	75
1.5. Udržateľnosť a skvalitňovanie modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní (<i>Alica PETRASOVÁ</i>) Sustainability and Improvement of the Model of Claimable Support Measures in Education (<i>Alica PETRASOVÁ</i>)	95
1.6. Політика цифрової трансформації освіти у Фінляндії: стратегічні пріоритети, цілі та механізми реалізації (<i>Кірилі КОТУН</i>) Finland's Policy for the Digital Transformation of Education: Strategic Priorities, Goals and Implementation Mechanisms (<i>Kýryl KOTUN</i>) ..	103

1.7. Інклюзивна освіта: досвід Словачької Республіки (Наталія ЛАЛАК) Inclusive Education: the Experience of the Slovak Republic (Natalia LALAK)	124

Розділ 2. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО ПРОСТОРУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Chapter 2. TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE INTERNATIONAL SPACE OF PEDAGOGICAL EDUCATION..... 135

2.1. Тенденції сучасної педагогічної освіти в європейському освітньому просторі (Ярослав ВЕТЕШКА, Ганна ТОВКАНЕЦЬ, Віктор ТОВКАНЕЦЬ) Trends of Modern Pedagogical Education in the European Educational Space (Jaroslav VETEŠKA, Hanna TOVKANETS, Viktor TOVKANETS)	136
2.2. Концепції й теорії проектування курикулу професійної підготовки вчителів у сучасному ландшафті педагогічної науки і освіти зарубіжжя (Наталія АВШЕНІУК) Concepts and Theories of Professional Teacher Training Curriculum Design in the Contemporary Landscape of Pedagogical Science and Education Abroad (Nataliia AVSHENIUK)	150
2.3. Pedagogical Education in Ukraine: Innovations and Challenges in the Context of the Euro-Integration Development Vector (Myroslava VOVK, Stefan PURICI, Nataliia FILIPCHUK) Педагогічна освіта в Україні: інновації і виклики у контексті євроінтеграційного вектору розвитку (Мирослава ВОВК, Стефан ПУРІЧ, Наталія ФІЛІПЧУК).....	166
2.4. Digitálne kompetencie budúch učiteľov primárneho vzdelávania (Renáta BERNÁTOVÁ) Digital Competences of Future Primary Education Teachers (Renáta BERNÁTOVÁ)	181
2.5. Підготовка вчителя початкових класів в умовах євроінтеграційних процесів (Тетяна МОЛНАР) Primary Teacher Training in the Conditions of European Integration Processes (Tetiana MOLNAR)	189
2.6. Проблеми та виклики альтернативної програми сертифікації вчителів у Туреччині (Надія ПОСТРИГАЧ) Problems and Challenges of the Alternative Teacher Certification Program in Turkey (Nadiia POSTRYHACH)	199

2.7. Професійна підготовка вчителів природничих наук: досвід Данії та Норвегії (<i>Мар'яна ГРАБ</i>) Professional Training of Science Teachers: the Experience of Denmark and Norway (<i>Mariana GRAB</i>)	215
2.8. Теоретично-методичні аспекти формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів початкових класів в умовах фахової підготовки (<i>Любов ФЕНЧАК</i>) Theoretical and Methodological Aspects of the Formation of Health- Preserving Competence of Future Primary School Teachers in the Conditions of Professional Training (<i>Lyubov FENCHAK</i>)	223
2.9. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до позаурочної виховної роботи як педагогічна проблема (<i>Надія БРИЖАК</i>) Preparing a Future Primary School Teacher for Extracurricular Educational Work as a Pedagogical Problem (<i>Nadiya BRYZHAK</i>)	233

Розділ 3. ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА І ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Chapter 3. GENERAL SECONDARY EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE	246
3.1. Педагогічні інновації як об'єкт інноваційного менеджменту в освіті: понятійні категорії та семантичне поле (<i>Оксана ТОВКАНЕЦЬ</i>) Pedagogical Innovations as an Object of Innovative Management in Education: Conceptual Categories and Semantic Field (<i>Oksana TOVKANETS</i>)	247
3.2. The Problem of Leadership in Western and Ukrainian Discourses: a Comparative Analysis of Approaches (<i>Lidiia TKACHENKO</i>) Проблема лідерства у західному та українському дискурсах: порівняльний аналіз підходів (<i>Лідія ТКАЧЕНКО</i>)	261
3.3. Науково-методологічні передумови ступеневої освіти: зарубіжний та вітчизняний досвід (<i>Маріанна ГОРВАТ</i>) Scientific and Methodological Prerequisites of Graduate Education: Foreign and Domestic Experience (<i>Marianna HORVAT</i>)	279
3.4. Соціокультурна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов як важлива складова його професійної компетентності (<i>Наталія ТЕЛИЧКО</i>) Sociocultural Competence of a Future Foreign Language Teacher as an Important Component of his Professional Competence (<i>Nataliya TELYCHKO</i>)	294

3.5. Європейський досвід розвитку цифрової компетентності та роль відкритих освітніх ресурсів у цифровій трансформації освіти (Тетяна МОЧАН) European Experience in Development of Digital Competence and the Role of Open Educational Resources in the Digital Transformation of Education (Tetiana MOCHAN)	316
3.6. Навчально-творчі задачі як засіб формування мотиваційної спрямованості дітей молодшого шкільного віку на уроках математики (Оксана ЛІБА, Мар'яна БИКОВА) Educational-Creative Task as a Means of Forming the Motivational Orientation of Younger School-Age Children in Mathematics Lessons (Oksana LIBA, Maryana BYKOVA)	328
3.7. Theoretical Aspects of the Application Designing Technologies in the Professional Training for Future Specialists in the Engineering and Construction Industry (Vasyl KYRLYK) Теоретичні аспекти застосування технологій проектування у професійній підготовці майбутнього фахівця інженерно-будівельної галузі (Василь КИРЛИК)	347
ПІСЛЯМОВА AFTERWORD	358
БІБЛІОГРАФІЯ BIBLIOGRAPHY	360
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	388

СУЧАСНИЙ МІЖНАРОДНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК КОНСТРУЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА (ПЕРЕДМОВА)

MODERN INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPACE AS A CONSTRUCTION OF SOCIAL PARTNERSHIP (FOREWORD)

Освіта розуміється як цінність, тобто є самоцінністю в рамках людської цивілізації. Без освіти були б неможливими як прогресивний розвиток цивілізації, так і розвиток загалом. Вступ людства в постіндустріальну епоху свого розвитку ознаменувався значними змінами у сфері освіти. На сьогоднішній день виділяються дві основні тенденції, які, на наш погляд, борються та змагаються між собою. Перша з них (глобалістська, постмодерністська) наполягає на посиленні технократичної галузі, вказуючи на функціональність як головну мету освіти. Аксіологічний аспект у цій тенденції фактично виключається, зважаючи на постмодерністське розуміння істини як суб'єктивної множинності. Друга тенденція пов'язана із збереженням гуманітарної спрямованості освіти. Вона визначає як головне завдання освіти виховання всебічно розвиненої гармонійної особистості, не відірваної від свого культурного коріння у глобальному трансформаційному соціально-культурному просторі.

Сучасний світовий освітній простір поєднує в собі національні освітні системи/простори різних видів та рівнів, які значно відрізняються за закладеними в них традиціями філософського і культурного характеру, є єдиним простором, який складається з безлічі підпросторів зі своїми унікальними особливостями. При цьому в умовах глобального світового розвитку дедалі чіткіше простежуються тенденції до його уніфікації. Для сучасного світового (загального) освітнього простору характерні деякі важливі риси: *перехід на масову доступну освіту при виокремленні елітарного освітнього сегмента; значне посилення фактору міжнародного співробітництва; введення в освітній процес різних інновацій за не завжди очевидного збереження національних традицій та врахування національної ідентичності тих чи інших держав, освітній простір починає набувати полікультурного характеру, а наднаціональний компонент починає відігравати в ньому все більшу роль; значення набуває фактор індивідуалізації в освіті, побудови індивідуальної освітньої траєкторії.* Очевидним є той факт, що сучасний освітній простір характеризується сукупністю ключових характеристик, які є визначальними для нього з онтологічної, гносеологічної, праксеологічної та аксіологічної

ної точок зору: зміна часу; безмежність; уніфікованість; адогматичність; інформаційність; мобільність; технологічність тощо.

Перехід від традиційної системи навчання і виховання до нової моделі, що враховує сучасні вимоги до освіти, потребує перегляду змісту освіти, осмислення, освоєння та впровадження педагогічних технологій на основі конвергенції педагогічної науки та інформаційних і комунікаційних технологій, трансформації організаційних структур, а також вибудовування соціального партнерства у сфері взаємодії освітніх установ з іншими сферами суспільства. Слід наголосити на кількох аспектах прояву трансформації освіти як соціокультурного потенціалу розвитку суспільства. *По-перше*, необхідна орієнтація сучасної освіти на формування універсальних компетенцій, базових навичок XXI століття – розвиток критичного мислення, здатності до вирішення проблем у змінних умовах, комунікативних здібностей та вміння працювати в колективі, що дозволить випускникам не тільки швидше адаптуватися до мінливого світу та європейських духовних цінностей, але й ринку праці. *По-друге*, організація освітнього процесу в закладах освіти має бути побудована з опорою на індивідуальні особливості та темп освоєння навчальними освітніми програмами, надавати персоніфіковане навчання, враховувати різноманіття культур. Гнучкі освітні програми, що підтримують мультикультурне навчання та повагу до відмінностей, сприяють формуванню міжкультурного розуміння та інклюзивного суспільства. *Третій аспект* пов'язаний з використанням сучасних технологій освіти. Один із основних напрямів трансформації сучасної освіти – цифровізація освітнього процесу, створення та розвиток цифрового освітнього середовища, яке відкриває нові можливості для доступу до інформації, персоналізації та персоніфікації навчання і розвитку технологічних навичок, необхідних у сучасному світі. Це потребуватиме розвитку інфраструктури (центрів обробки даних, каналів зв'язку та пристроїв доступу до цифрових навчальних матеріалів, відкритих та проблемно орієнтованих освітніх платформ); розробки та впровадження цифрових навчально-методичних комплексів із застосуванням адаптивних алгоритмів навчання та оцінки на основі штучного інтелекту, інших наскрізних технологій; розроблення та впровадження платформних рішень та систем управління навчанням, що забезпечують більш ефективне навчання; підвищення комп'ютерної грамотності викладачів для успішної розробки та реалізації освітніх програм у цифровому середовищі. Нарешті, забезпечення соціальної та економічної релевантності освіти – ще один аспект трансформації освіти як соціокультурного потенціалу розвитку суспільства, що передбачає активну взаємодію освітніх організацій з іншими соціальними інститутами: бізнесом, державою, громадянським суспільством. Таким чином, трансформація освіти є суттєвим соціокультурним потенціалом розвитку суспільства, сприяє формуванню громадянського суспільства, інтелектуальному і духовному розвитку особистості та забезпечує стійкий розвиток суспільства в цілому.

В запропонованій колективній монографії вчені та практики освітньої галузі європейських країн – України, Словаччини, Польщі, Чехії, Румунії, Німеччини, Угорщини – поділилися досвідом вивчення актуальних проблем у сучасному швидкозмінному мультикультурному освітньому просторі.

Мета колективної монографії: обґрунтувати теоретичні і практичні орієнтири розвитку сучасного міжнародного освітнього простору в умовах міжкультурної трансформації.

У першому розділі **«Трансформація освіти у дискурсі соціокультурної динаміки сучасного суспільства»** представлені результати досліджень проблеми інтеркультурної комунікації та завдання виховання і освіти в мультикультурній Європі, інтеграції фребельпедагогіки в сучасні освітні практики, здійснено цілісний аналіз політики цифровізації освіти у Фінляндії та інклюзивної освіти в Словаччині, актуалізовано професієзнавство як науку.

У другому розділі **«Тенденції розвитку міжнародного простору педагогічної освіти»** розглянуто концепції й теорії проектування курикулуму професійної підготовки вчителів у сучасному ландшафті педагогічної науки і освіти зарубіжжя, теоретично-методичні аспекти формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів початкових класів в умовах фахової підготовки, виявлено тенденції сучасної педагогічної освіти в європейському освітньому просторі, виклики альтернативної програми сертифікації вчителів у Туреччині, визначено особливості підготовки майбутнього вчителя початкових класів до позаурочної виховної роботи.

Третій розділ **«Загальна середня освіта і професійна підготовка в сучасному освітньому просторі»** присвячений дослідженню педагогічних інновацій, лідерства в західному та українському дискурсах, європейський досвід розвитку цифрової компетентності та ролі відкритих освітніх ресурсів у цифровій трансформації освіти, розробки навчально-творчих задач як засобу формування мотиваційної спрямованості дітей молодшого шкільного віку на уроках математики, моделювання підготовки фахівців інженерно-будівельної галузі з використанням інформаційних технологій.

Співавтори монографії щиро вдячні шановним рецензентам:

Неллі Ничкало – доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену Національної академії педагогічних наук України, академіку-секретарю відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України; **Тересі Яніцкій-Панек** – доктору педагогічних наук (габілітованому), професору Державного університету Стефана Баторія в м. Скерневіце (Польща) та **Інокентію Корнієнку** – доктору психологічних наук, професору, професору кафедри психології Мукачівського державного університету – за ґрунтовний аналіз наукової праці, за поради і рекомендації, за позитивну оцінку перспективних педагогічних ідей щодо розвитку міжнародного освітнього простору в умовах соціокультурної трансформації.

Відповідно до принципів Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, зокрема принципів сприяння і заохочення використання таких мов у суспільному і приватному житті та сприяння відповідним міжнаціональним обмінам, мовами наукових текстів даної колективної монографії є українська, англійська, словацька. Статті, включені до колективної монографії, подано мовою оригіналу та в авторській редакції.

Монографія «Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації» адресується фахівцям, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми, здобувачам вищої освіти педагогічних спеціальностей; усім, хто цікавиться актуальними проблемами розвитку педагогічної науки, порівняльно-педагогічних досліджень та сучасної загальної середньої і вищої освіти.

Ганна ТОВКАНЕЦЬ,
*доктор педагогічних наук, професор,
Мукачівський державний університет*

Розділ 1

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ У ДИСКУРСІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДИНАМІКИ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Chapter 1

TRANSFORMATION OF EDUCATION IN THE DISCOURSE OF SOCIO-CULTURAL DYNAMICS OF MODERN SOCIETY

1.1. INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A ÚLOHY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V MULTIKULTÚRNEJ EURÓPE

Július MATULČÍK (Bratislava, Slovakia)

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND THE TASKS OF UPBRINGING AND EDUCATION IN MULTICULTURAL EUROPE

Július MATULČÍK (Bratislava, Slovakia)

Utváranie multikultúrnej spoločnosti je jedným z významných prejavov globalizácie. Typickým príkladom vytvárania multikultúrnej spoločnosti je zoskupenie európskych štátov – Európska únia.

Európska multikulturalita je často vnímaná negatívne, najmä v súvislosti s migráciou. Napriek snahám o reguláciu, či obmedzenie prílevu migrantov do Európy treba konštatovať, že cieľové krajiny migrácie musia byť pripravené na úlohy, ktoré súvisia si prijímaním a adaptáciou migrantov tak, aby sa eliminovali negatívne javy a problémy súvisiace so životom nových občanov v štátoch s inými podmienkami a inou kultúrou na akú boli zvyknutí a naopak, aby sa začlenili do života spoločnosti a boli pre ňu prínosom. Príchod migrantov znamená výzvu pre všetkých občanov, pre celú spoločnosť. Je výzvou aj pre vzdelávanie a to nielen pre vzdelávanie na školách, ale osobitne aj pre vzdelávanie dospelých. Vzdelávanie sa pritom netýka len migrantov, ktorým má napomôcť k adaptácii a integrácii v novej krajine, ale vzťahuje sa i na pôvodné obyvateľstvo. Cieľom vzdelávania je zvyšovanie porozumenia a vzájomnej tolerance, podpora interkultúrneho dialógu.

Rozvíjanie interkultúrnej komunikácie patrí v Európe k najdôležitejším úlohám celoživotného vzdelávania. Interkultúrna komunikácia má osobitný význam v oblasti školského vzdelávania, mimoškolského vzdelávania i vzdelávania dospelých. Nadobúdania a rozvíjania interkultúrnej kompetencie je predpokladom porozumenia a tolerance k iným kultúram, rešpektovanie a pochopenie kultúrnych špecifik ľudí z iných krajín a kontinentov.

Multikulturalizmus ako súčasť globalizácie. Termín globalizácia v spojení s ekonomikou ako prvý použil a spopularizoval v roku 1983 Theodor Levitt, profesor Harwardskej univerzity. Len málokto si vtedy vedel predstaviť ako tento fenomén zasiahne, okrem ekonomiky, všetky oblasti spoločenského života, vrátane kultúry a vzdelávania.

Začiatky globalizácie siahajú do 50. rokov 20. storočia a najmä v prvých rokoch súviseli predovšetkým s ekonomickým vývojom. Globalizácia sa však veľmi skoro prejavila aj v politike, kultúre, ekológii, vo vedeckom výskume a taktiež aj v edukácii.

S globalizáciou sú spojené aj mnohé kritické názory na tento proces, ktoré vychádzajú často z nízkej informovanosti o tomto zložitom procese, ale aj s mnohými problémami alebo negatívne vnímanými javmi, ktoré globalizáciu sprevádzajú. Odhladnuc od ekonomických problémov, ako sú dopady globalizácie na národné ekonomiky, nebezpečenstvo rastu nezamestnanosti, možný vznik sociálneho napätia a pod., mnohé z týchto problémov súvisia s tým, že pri globalizácii dochádza k stretu rozličných kultúr, ktoré na seba navzájom pôsobia a ovplyvňujú sa.

Pozitívnym javom globalizácie nesporne je, že sa prakticky na celom svete presadzujú univerzálne princípy demokracie a požiadavky na dodržiavanie ľudských práv. Ako negatívny jav sa často uvádza hroziaci úpadok kultúry, ohrozenie národnej kultúry na základe vytvárania vzorov masovej kultúry a priemyslu kultúry. Rizikom globalizácie môže byť aj kultúrna asimilácia. Expanzia kultúry „veľkých“ národov alebo štátov prináša riziko pohltienia kultúry iných, menších národov (napr. amerikanizácia národných kultúr, európskej kultúry a pod.). Na druhej strane, stretávanie sa rozličných kultúr a ich vzájomné ovplyvňovanie môže byť prínosom aj pre obohatenie národných kultúr. Multikulturalizmus ako súčasť globalizačných procesov je i prejavom otvárania sa spoločnosti, priestorom pre interkultúrny, resp. medzikultúrny dialóg.

V oblasti výchovy a vzdelávania sa globalizácia prejavuje predovšetkým internacionalizáciou a integračnými tendenciami edukačných systémov – školskej sústavy ako i systému vzdelávania dospelých, resp. ďalšieho vzdelávania. Globalizácia v oblasti edukácie však neznamená unifikáciu, ale spoluprácu, postupné približovanie, vzájomné využitie zahraničných skúseností pri súčasnom zachovaní národných špecifik.

Výchova a vzdelávanie vo všetkých svojich oblastiach, na všetkých typoch škôl, v mimoškolskej edukácii ako i v edukácii dospelých sa týka aj fenoménu, ktorý je jedným z významných znakov globalizačných procesov – vytváranie multikultúrnej spoločnosti.

Kultúra, multikulturalita a multikulturalizmus. Príčinou negatívneho vnímanie multikultúrnosti môže byť aj obsahová neujasnenosť pojmov multikulturalizmus, monokulturalizmus, interkulturalizmus, transkulturalizmus, multikultúrnosť, multikulturalita, monokulturalita a ich častá rozličná interpretácia a používanie. Rozličná interpretácia uvedených pojmov vyplýva aj z rôznych prístupov ponímania samotnej kultúry. Snahy o vymedzenie pojmu kultúra prebiehajú vo vede už stáročia. Podľa A. L. Kroebera a C. Kluckhorna (1952) bol prvým autorom vedeckej definícii pojmu kultúra v roku 1871 E. B. Tylor. Kultúra je širokospektrálny pojem, prístupy a kritériá k jej definovaniu sú často veľmi odlišné. Diferenciácia v definovaní pojmu kultúra stále pokračuje a v súčasnosti už možno narátať aj viac ako 200 definícií kultúry, ktoré sú zdôvodnené, teda nie ľubovoľné (Mistrík 1999)¹.

¹ Mistrík, E., Haapanen, S., Heikkinen, H., Jazudek, R. Ondrušková, N., & Räsänen, R. (1999) *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education*. Bratislava: Iris. 1999.

V najširšom zmysle slova môžeme kultúru chápať ako výsledok ľudskej činnosti. Chápanie kultúry ako sociálneho javu sa prejavuje aj v najčastejšie uvádzanej definícii kultúry J. Peoplesa a G. Baileyho (2017), ktorí definujú kultúru ako sociálne odovzdávané poznanie vlastné určitej sociálnej skupine. Kultúra v sebe obsahuje hodnotové orientácie, normy, znaky, vzorce správania, významy kultúrnych produktov, sociálne skúsenosti skupiny. Je to súčasne súhrn predstáv sociálnej skupiny o svete (svetonázor).

Kultúra je podstatou, kostrou spoločnosti. Prostredníctvom kultúry si človek a spoločnosť, ktorej je súčasťou, odovzdáva svoje skúsenosti a poznatky, hodnotové hierarchie, systém hodnôt a ich hierarchiu, ktorá určuje, aké schopnosti treba rozvíjať a aké potláčať. Cez enkulturáciu si nová generácia osvojuje sociálne poznanie a skúsenosti predošlých generácií, ich zručnosti, normy a hodnotovú orientáciu. Je to proces vedomej selekcie toho, čo si nová generácia chce osvojiť z dedičstva predkov, ale aj nevedomý proces osvojovania si noriem alebo vzorcov správania. Odovzdávanie, osvojovanie a rozvíjanie kultúrnych hodnôt sa deje prostredníctvom sociálneho učenia a výchovou. Na druhej strane aj sama kultúra upravuje tiež fungovanie sociálnych a výchovných inštitúcií ako napríklad manželstvo, rodinu, výchovu.

Kultúra nie je homogénnym systémom. V každej spoločnosti plní kultúra rozličné funkcie, preferuje rôzne hodnoty a normy. V spoločnosti preto nejednotvá, ale len jedna kultúra. Tak ako sa každá spoločnosť člení na rôzne skupiny a vrstvy, tak sa aj kultúra člení na kultúrne vrstvy, ktoré môžu byť súperiace či spolupracujúce. V súčasnej Európe môžeme rozpoznať štyri hlavné kultúrne vrstvy – dominantnú, konzervatívnu, alternatívnu a marginálnu kultúru (Mistrík 1999)².

1. *Dominantná kultúra* je založená na dominantnom životnom štýle prevažne stredných sociálnych vrstiev. Najširšie vrstvy obyvateľstva ju uznávajú ako platnú a hodnú nasledovania. Jej nositelia ju považujú za tú vrstvu kultúry, ktorá prenáša do budúcnosti hlavnú časť kultúrneho dedičstva minulosti. Je úzko spojená s technologickou a racionalistickou civilizáciou súčasnej Európy. V rámci dominantnej kultúry možno tri rozličné vrstvy:

- *Štandardná kultúra*, ktorá je najviac rozšírená. Dá sa charakterizovať ako spotrebná. Je orientovaná na ľahko konzumovateľné kultúrne produkty, bez väčších snáh o vysoko tvorivé výkony. Štandardnú kultúru v značnej miere z hľadiska formy a obsahu ovplyvňujú a formujú masmédiá.
- *Elitná kultúra*. Reprezentujú ju ľudia blízki vládnucej špičke a tvorivej inteligencii. Prejavuje sa tu snaha o vysokú kultúrnu úroveň, vysoké kultúrne hodnoty a snaha o vyššie tvorivé výkony.
- *Kultúra mládeže*. Ide prevažne o deti rodičov z predošlých dvoch skupín. Preferujú sa tu hodnoty skupiny, v rámci všeobecne uznávaných štandardov dochádza k častej rebelii. Napriek tomu sa táto skupina

² Mistrík, E., Haapanen, S., Heikkinen, H., Jazudek, R. Ondrušková, N., & Räsänen, R. (1999) *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education*. Bratislava: Iris. 1999.

orientuje na hodnoty všeobecne známe a mnohokrát ponúkané masmédiami. Je to kultúra, v ktorej majú dôležité miesto práve masmédiá. Významné miesto v tejto kultúre má zábava, osobitné postavenie patrí filmu a najmä hudbe. V posledných rokoch nadobúdajú čoraz väčší význam a vplyv aj sociálne siete.

2. *Konzervatívna kultúra* je orientovaná na zachovanie tradičných hodnôt, ktoré sú prakticky nespochybniteľné. Je blízka štandardnej kultúre, neprihádzajú do nej však zásadne nové podnety. Nositelia konzervatívnej kultúry zostávajú relatívne uzavretou sociálnou skupinou, v dôsledku čoho aj ich kultúra je uzavretá do seba. Patria sem hlavne dve skupiny:

- *Kultúra tradičnej dediny a oblastí mimo hlavných komunikačných ťahov*, oblastí vzdialené od kultúrnych a civilizačných centier. V týchto oblastiach sú značne obmedzené možnosti kultúrnych a informačných zdrojov, komunikácia s okolím je obmedzená. V posledných rokoch vďaka moderným informačným a komunikačným technológiám (satelitná televízia, internet) sa aj táto kultúra približuje ku štandardnej, avšak tradičné hodnoty zostávajú stále pevné a nespochybniteľné.
- *Kultúra etnických skupín*. Tieto skupiny niekedy žijú aj vo veľkých urbanistických centrách. Odlišnosť od dominantného etnika ich vedie k tomu, aby sa vo svojej kultúre orientovali dovnútra vlastnej tradície. Len málo kultúrnych podnetov prijímajú z okolia. Navyše ako reakcia na dominanciu kultúry iného etnika ich sebaobranný reflex ešte posilňuje naviazanosť na vlastné, tradičné kultúrne hodnoty. Konzervatívnosť týchto dvoch kultúr posilňuje aj fakt, že mnohokrát ich príslušníci žijú na riedko osídlenom území, kde je komunikácia medzi skupinami (i jednotlivcami) dosť ťažká. Nezriedka týmto skupinám chýba systém školstva fungujúci na báze ich materinského jazyka. Prejavuje sa u nich aj nedostatok vlastných informačných zdrojov a nedostatok príslušníkov elitnej kultúry, ktorí by aktívne a tvorivo rozvíjali zakonzervovanú tradíciu.

3. *Alternatívne kultúry*, niekedy nazývané aj kontrakultúry, prípadne subkultúry. Predstavujú alternatívu voči niečomu, pravdepodobne voči dominantnej kultúre. Necháva však otvorenú aj možnosť alternatívy voči inej alternatíve, pre rôzne otvorené vzťahy k iným kultúram. Alternatívne kultúry sú veľmi pestré, neustále vznikajú a zanikajú, pričom mnohé z nich vôbec nemajú presné kontúry. Príkladom alternatívnych kultúr sú napr. beatníci a hippies, rock, punk, disidenti, náboženské sekty a i.

4. *Marginálne kultúry* sa obracajú proti dominantnej kultúre. Ich príslušníci žijú spravidla na okraji spoločnosti a mnohokrát aj na hranici zákonnosti, či až za ňou. Patria sem také skupiny ako sú bezdomovci, narkomani a kriminálne podsvetie. Príslušníci týchto skupín majú vypracovaný systém vzájomnej komunikácie. Sú vyradení z formálnych štruktúr spoločnosti. Mnohokrát nemajú záujem o hodnoty štandardnej kultúry, sú im ľahostajné.

Kultúra je determinovaná aj rozvrstvením spoločnosti, ktoré je charakteristické pre konkrétne regióny, štátne útvary, národy. Z hľadiska národných spoločenstiev, rozlišujem teda *národné kultúry*, v ktorých možno identifikovať aj *regionálne* a *lokálne* kultúry.

Národné kultúry citlivo reagujú na sociálnu transformáciu spoločnosti. V čase stretávania sa rozličných kultúr rastie potreba formovania, rozvíjania a upevňovania vlastnej kultúrnej identity, potreby úcty k vlastnej kultúre a počítovaniu národnej a kultúrnej spolupatričnosti. Potreba ochrany národnej kultúry však nie je v rozpore s toleranciou inakosti, a úctou k inonárodným kultúrno-spoločenským prvkom a javom. Prijímanie nových inonárodných kultúrnych prvkov môže významne prispievať k obohateniu vlastnej národnej kultúry, ak sa uskutočňuje v súlade s jej hodnotami. Môže viesť tiež k lepšiemu poznaniu iných národných kultúr a napomôcť rozvíjať kultúrny dialóg. Na druhej strane môže vzniknúť nebezpečenstvo ohrozenia národnej kultúry a národnej identity, ak cudzie kultúrne elementy nie sú kompatibilné s národnou kultúrou, ak potláčajú vlastné kultúrno-spoločenské hodnoty.

V uvedenom zmysle je teda rozvíjanie kultúry obyvateľstva v národnom i medzinárodnom kontexte výzvou pre výchovu a vzdelávanie – výzvou pre výchovu a vzdelávanie v rodinách, školách i pre vzdelávanie (osvetu) dospelých. Osobitnou výzvou je pre multikultúrnu výchovu, vychádzajúcu z existencie multikulturality a multikulturalizmu ako súčasti globalizačných procesov.

Pojmy *multikulturalizmus* a *multikulturalita* sa v interpretáciách viacerých autorov odlišujú. V. Gažová (2003)³ charakterizuje multikulturalizmus ako koncepciu, ktorej cieľom je teoretická analýza potencií bezkonfliktného a pokiaľ možno vzájomne obohacujúceho spolužitia rozmanitých spoločností a kultúr. E. Mistrík (2006) uvádza tri možné prístupy k ponímaniu multikulturalizmu:

- označenie reálneho stavu existencie mnohých kultúr vedľa seba (v jednom regióne, v jednom štáte a pod.) – čiže multikultúrnosť;
- ideológia proklamujúcu takúto nevyhnutnosť;
- politické snahy smerujúce k regulácii multikulturalizmu.

Z uvedeného možno vyvodiť, že multikulturalita alebo tiež multikultúrnosť je existencia rôznorodých kultúr vedľa seba. Ide o historicky vzniknutú a stále sa meniacu a vyvíjajúcu situáciu rozličných kultúrnych systémov na celom svete. Dynamika tohto vývoja nadobúda v posledných desaťročiach osobitný význam v súvislosti s globalizáciou. Multikulturalizmus ako súčasť globalizácie má byť prostriedkom optimálneho pôsobenia, ovplyvňovania a riadenia medzikultúrneho porozumenia, empatie a tolerancie. Multikulturalizmus usiluje o harmonizáciu vzťahu jednotlivých kultúr medzi sebou, rešpektovanie aj tých najmenších kultúrnych systémov a pomoc pri ich udržaní, existencii a rozvoji. Multikulturalizmus reprezentuje celosvetový záujem o uchovanie kultúrneho

³ Gažová, V. *Perspektívy kulturológie*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity J.A. Komenského, Katedra kulturológie. 2003.

bohatstva svetových i minoritných kultúr vcelku i v jednotlivostiach (Balvin 2012). Politika multikulturalizmu, ktorá je známa napr. ako vládna politika Kanady, Austrálie či Veľkej Británie, je často predmetom kritiky avšak zdroj problémov, ktoré vznikajú v multikultúrnej realite nie je v multikulturalizme, ale v konflikte postojov a hodnôt, keď sa niektoré kultúry začínú nadradovať nad iné, alebo keď príslušníci rôznych kultúr medzi o svojich vzájomných problémoch nekomunikujú a ich riešenie odkladajú (Místrík 2008).

P. McLaren (1995)⁴ rozlišuje štyri druhy multikulturalizmu: konzervatívny, liberálny, ľavicovo-liberálny a kritický.

Konzervatívny multikulturalizmus má zdroj v koloniálnych názoroch na Afroameričanov ako na otrokov, sluhov. Je dôsledkom dedičstva doktrín o nadradenosti bielej rasy. Predstavuje egocentrické hľadisko euro-atlantickej kultúrnej tradície, ktoré vlastnú tradíciu a civilizáciu chápe ako najrozvinutejšiu a ostatné ako barbarské, menej rozvinuté. Rešpektuje síce rôznorodosť kultúr v určitom regióne, ale považuje to za negatívne. Výsledkom je snaha o ich prebudovanie na vlastný obraz.

Liberálny multikulturalizmus je založený na intelektuálnej rovnakosti medzi rasami, na ich kognitívnej ekvivalencii alebo na racionalite blízkej všetkým rasám, ktorá umožňuje rovnocenne súťažiť. Toto rovnostárske stanovisko, síce akceptuje odlišný charakter kultúr, ale v spolunažívaní kultúr nerešpektuje ich odlišné ekonomické a historické podmienky. Výsledkom je asimilácia slabších.

Ľavicovo-liberálny multikulturalizmus zdôrazňuje kultúrne rozdiely. Naznačuje, že dôraz na rovnosť rás tlmí dôležité kultúrne rozdiely medzi rasami, ktoré sú zodpovedné za odlišné správanie, hodnoty, postoje, kognitívne štýly a sociálne praktiky. Mainstreamové prístupy k multikulturalizmu utajujú charakteristiky a rozdiely súvisiace s rasou, triedou, pohlavím a sexualitou. Ľavicovo-liberálny multikulturalizmus má tendenciu ignorovať kultúrne rozdiely ako sociálnu a historickú konštrukciu. Rozdielnosť považuje za "esenciu" ktorá existuje nezávisle od histórie, kultúry a moci.

Kritický a rezistentný multikulturalizmus. Berie do úvahy znakové štruktúry rôznych kultúr, ich sociálne významy a kontexty, ekonomické a sociálne pozadie. Rezistentný multikulturalizmus odmieta vidieť kultúru ako nekonfliktnú, harmonickú a konsenzuálnu. Rozmanitosť musí byť potvrdená v rámci politiky kultúrnej kritiky a záväzku k sociálnej spravodlivosti. Multikulturalizmus musí byť pozorný voči pojmu "odlišnosť". Rozdielnosť je vždy produktom histórie, kultúry, moci a ideológie. Rozdiely treba chápať z hľadiska špecifickosti ich produkcie.

Kritický multikulturalizmus akceptuje nielen odlišnosť, ale rešpektuje aj rôznorodosť podmienok pre existenciu rôznych kultúr. Logickým vyústením takto orientovaného prístupu je starostlivosť o inú kultúru. Človek si totiž uvedo-

⁴ McLaren, P. *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge. 1995.

muje nerovnosť v súťaži kultúr spôsobenú inými podmienkami a snaží sa kompenzovať ju aktivitami, ktoré nerovnosť podmienok odstraňujú.

V súvislosti s vymedzením pojmu multikulturalizmu je nevyhnutné uviesť aj základnú charakteristiku súvisiacich pojmov ako sú monokulturalizmus, interkulturalizmus a transkulturalizmus.

Monokulturalizmus je existencia jednej kultúry v rovnakom čase a priestore. V mnohých národoch je kultúra úzko prepojená s nacionalizmom. Národy sa definujú ako jednotné a nedeliteľné a vo svojom prostredí nevnímajú existenciu iných národov. Preferujú začleňovanie migrantov do vlastnej národnej kultúry (Balvín 2012)⁵. Výrazom monokulturalizmu je etnocentrizmus – poznávanie a hodnotenie a interpretovanie okolitého sveta len z hľadiska kultúry vlastného etnického spoločenstva (Průcha 2012)⁶. Monokulturalizmus môže predstaviť aj teóriu, ktorá zdôvodňuje vyššiu hodnotu jednej kultúry oproti iným (Mistrík 2008)⁷.

Interkulturalizmus sa vzťahuje na procesy vzájomného porozumenia medzi ľuďmi, ktorí patria k rôznym kultúram, a teda nemajú rovnaké hodnotové orientácie, systémy významov a poznatkov (Barmeyer 2010, 2022⁸). Tieto procesy môžu byť sprevádzané prekvapeniami, iritáciou, deformáciami, konfliktmi a ich riešením. Podľa UNESCO (článok 4 ods. 8 Dohovoru UNESCO o ochrane a podpore rozmanitosti kultúrnych prejavov z októbra 2005) sa interkulturalita týka existencie rôznych kultúr a rovnocennej interakcie medzi nimi, ako aj na možnosť vytvárania spoločných kultúrnych prejavov prostredníctvom dialógu a vzájomného rešpektu.

Transkulturalizmus vychádza z iného ponímania kultúry ako bolo to tradičné, ktoré vychádzalo z modelu jasne ohraničených kultúr. Súčasná kultúra vychádza z modelu prieniku a prepojení, je permeatívna, nie separatistická (Welsch 2015)⁹. Pôvodne tradičné národné kultúry sú v súčasnosti stále viac navzájom prepojené a previazané. Prvky národných kultúr možno nájsť aj v iných kultúrach.

Transkulturalita preniká aj na individuálnu mikroúroveň. Kultúrna identita dnešných jednotlivcov je mozaikovou identitou. Súčasná, hlavne mladšia generácia, už každodenne poznáva oveľa väčšie množstvo kultúrnych vzorcov, než tomu bolo v predchádzajúcich generáciách. Mladí ľudia sa denne môžu oveľa častejšie ako v minulosti stretnúť s ľuďmi s odlišným kultúrnym a etnickým zázemím. Pri formovaní svojej individuálnej kultúrnej identity môžu

⁵ Balvín, J. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R. 2012.

⁶ Průcha, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. 2012.

⁷ Mistrík et al. *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. 2008.

⁸ Barmeyer. C. *Interkulturalität*. 2022. URL: <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Interkulturalit%C3%A4t>

⁹ Welsch, W. *Was ist eigentlich Transkulturalit.* 2015. URL: https://kulturwissenschaften.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/wolfgang-welsch_transkulturalitacc88t.pdf

zachytiť a kombinovať veľké množstvo prvkov rôzneho pôvodu. Netyka sa to len migrantov, ale všetkých občanov. Dnešní ľudia sa čoraz viac stávajú transkultúrnymi.

Transkulturalizmus je teda každodenná kultúrna výmena medzi výrazne odlišnými kultúrami (Mistrík 2008)¹⁰. Pri takejto kultúrnej výmene vzniká nová kultúra, ktorá v sebe obsahuje prvky z viacerých iných kultúr. Problémy môžu byť potom s určením svojej kultúrnej identity.

Európa ako multikultúrne spoločenstvo. Termín multikulturalizmus pravdepodobne ako prvý použil vo svojom prejave v kongrese P. E. Trudeau v súvislosti v súvislosti s prípravou zákona o multikulturalite kanadskej konfederácie. Tento termín nahradil dovtedy používané označenie Kanady ako polyetnického štátu (Zágoršeková 2005)¹¹. V 70. rokoch 20. storočia sa stal politickým pojmom pre nekonfliktnú politiku štátov a rozšíril sa do celého sveta.

Typickým príkladom vytvárania multikultúrnej spoločnosti ako súčasti globalizácie je zoskupenie európskych štátov – Európska únia. Nielen tým, že jej vznik je spojený s vytvorením ekonomického európskeho spoločenstva, ale i tým, že v súčasnosti sme svedkami jej postupného rozširovania ako aj svedkami s tým súvisiacich sociálno-kultúrnych zmien v štruktúre obyvateľstva jednotlivých členských štátov a v únii celkove. Sme svedkami javu, ktorý by sme mohli charakterizovať ako postupný prechod od monokultúrnej vnímanej Európy k multikultúrnej.

Mnohí občania európskych štátov pociťujú tendenciu k multikulturalite ako niečo negatívne, avšak často si neuvedomujú, že z hľadiska tak historického vývoja ako i aktuálneho stavu, je Európa priestorom, kde žije množstvo osobitných kultúr so silnými tradíciami a vlastnou históriou, ktoré, ako upozorňuje L. Zalčíková (2011)¹², nemajú záujem splynúť do jednej homogénnej masy. A tak si národy žijúce v Európe zachovávajú svoje kultúrne špecifiká, ktoré sa prejavujú i odlišným životným štýlom typickým napr. pre Angličanov, Nemcov, Talianov, Španielov, či pre slovanské národy – Slovákov, Čechov, Poľakov, Bulharov a i. V Európe žije v 45 štátoch 47 národov, ktoré hovoria 64 jazykmi. Z hľadiska konfesie je najsilnejším náboženstvom kresťanstvo, druhým je islam a významnú úlohu zohráva aj judaizmus. Európa teda historicky bola a je multikultúrna.

Vzniká teda otázka, prečo je multikultúrnosť často vnímaná negatívne, prečo sa hovorí o zlyhávaní politiky multikulturalizmu napr. v Nemecku, Holandsku i v ďalších krajinách Európskej únie. Nesporne to súvisí najmä s výraznými soci-

¹⁰ Mistrík, E., Haapanen, S., Heikkinen, H., Jazudek, R. Ondrušková, N., & Räsänen, R. (1999) *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education*. Bratislava: Iris. 1999.

¹¹ Zágoršeková, M. B. Multikulturalizmus – politika či filozofia? In Podoláková, K. (Ed.): *In Kulturologia ako akademická disciplína*. Acta culturologica 15 (226–236). Bratislava: Katedra kulturologie FiF UK. 2005.

¹² Zalčíková, L. *Slovensko nie je iba krajina Slovákov*. 2011. URL: www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vendel1/subor/25.pdf

áľno-kultúrnymi zmenami v štruktúre obyvateľstva štátov Európskej únie, ktoré sú odrazom viacerých javov: nepriaznivý populačný vývoj pôvodného obyvateľstva, voľný pohyb občanov národných štátov v rámci Európskej únie, vrátane mobility pracovnej sily, ako i nárast prílivu migrantov nielen z európskych krajín, ale i z iných kontinentov, najmä z Ázie a Afriky.

Najmä v posledných rokoch prudko narástol počet migrantov z regiónov postihnutých vojenskými konfliktami. Utečenci z Ukrajiny sú prijímaní vcelku pozitívne. Členské štáty a občania Európskej únie prakticky vo všetkých štátoch citlivo a s pochopením vnímajú ich situáciu, podporujú ich a pomáhajú im. Oceňujú tiež aj snahu ukrajinských utečencov uplatniť sa na trhu práce. Taktiež nevnímajú ani rozdiely, či rozpory v kultúre. Iná situácia je v prípade migrantov z oblasti Stredného východu. Aj pre problémy v migračnej politike, ktorá nedokázala zabezpečiť identifikáciu migrantov – utečencov a ekonomických či militantných migrantov, pre problémy s nelegálnou migráciou, u značnej časti obyvateľstva štátov Európskej únie prevládajú obavy, pocit ohrozenia až odpor voči prijímaniu migrantov. Prejavuje sa to i nárastom pravicového extrémizmu a posilnením vplyvu takto orientovaných politických strán. Negatívne vnímanie migrantov zo stredovýchodného regiónu má svoje korene aj v problematickom začleňovaní sa do života v nových krajinách. Dôvodom je i značná odlišnosť kultúr, vrátane náboženstva, odmietanie iných kultúr a neakceptovanie multi-kultúrnosti.

Ak vychádzame z vymedzenia kultúry ako sociálne odovzdávaného poznania, ktoré v sebe obsahuje poznatky, hodnotové orientácie, normy, znaky, vzorce správania, potom multikultúrnosť znamená množstvo takýchto, ale rozdielných, iných štruktúr kultúry, teda, rôzne hodnotové orientácie, rôzne normy, znaky a vzorce správania. Príčinou negatívneho vnímania môže byť preto odlišnosť a rôznorodosť kultúr. Ako však upozorňuje A. Perotti (1994)¹³, skutočným problémom je skôr jednota spoločnosti, nedostatočné akceptovanie rozdielov a rôznorodosti kultúr, v nedostatočnom uvedomení si mnohokultúrnosti každého spoločenstva. Problémom je tiež uznanie rozdielov vnútri vlastnej kultúry, a tým aj uznanie právoplatnosti odlišnosti iných kultúr.

Migrácia – fenomén európskej multikulturality. Migrácia sa nedotýka všetkých štátov Európskej únie v rovnakej miere. Cieľovými krajinami migrantov sú hlavne ekonomicky najvyspelejšie štáty ako sú napr. Nemecko, Veľká Británia, Holandsko, prípadne škandinávské krajiny, zaujímavé pre migrantov príťažlivou migračnou politikou a sociálnym systémom. Migrácia a prijímanie migrantov sa však týka všetkých, je výzvov tak jednotlivé štáty ako i pre Európsku úniu ako celok.

Migráciou rozširujúca sa európska multietnicita rozširuje a mení európsku multikulturalitu, na čo pôvodné obyvateľstvo nie je vždy pripravené.

¹³ Perotti, A. *The Case for Intercultural Education*. Council of Europe Press. 1994

Migrácia je pritom proces, ktorý pri rešpektovaní demokratických princípov typických pre vyspelú Európu, ako i z nemenej významných ekonomických dôvodov nemožno zastaviť.

Zvyšovanie počtu starých ľudí vyvoláva potrebu pracovných síl, ktorú nemožno pokryť bez prisťahovalcov. Ich integrácia do novej vlasti však nie je jednoduchá. Mnohí z nich prichádzajú z krajín s odlišnou kultúrou, s rozdielnou či nízkou vzdelanostnou úrovňou, ktorá im spôsobuje značné ťažkosti pri začleňovaní sa do života krajiny. Integrácia migrantov zahŕňa niekoľko oblastí, v ktorých významnú úlohu zohráva *vzdelávanie*.

Znalosť jazyka novej krajiny, základné poznatky o jej právnom poriadku, ekonomike a kultúre sú nevyhnutnou podmienkou úspešnej integrácie migrantov, vrátane možnosti získania štátneho občianstva v prijímacej krajine. To všetko je možné len prostredníctvom systematického ďalšieho vzdelávania, ktoré sa týka pracovnej, spoločenskej, politickej i edukačnej integrácie migrantov (Pöggeler 2003)¹⁴. Integrácia migrantov predstavuje veľmi dôležitú úlohu – výzvu pre výchovu a vzdelávanie dospelých.

Predpokladom pre získanie pracovného miesta je *profesijná kvalifikácia migrantov*. Mnohí dospelí migranti prichádzajú z krajín bez základnej profesijnej kvalifikácie avšak kvôli jazykovým bariéram ako i kvôli neznalosti možností vzdelávania dospelých tak v pôvodnej vlasti ako i cieľovej krajine, túto možnosť nevyužívajú a pracujú ako lacné nekvalifikované pracovné sily. Jazyková izolácia, neznalosť ekonomiky, právneho poriadku a kultúry cieľovej krajiny spôsobujú izoláciu migrantov. Práve vzdelávanie by malo byť prostriedkom spoločenskej a politickej integrácie migrantov. Takáto integrácia nenastáva automaticky. Prispôbovanie sa novým sociálnym pravidlám, zvykom a tradíciám života v novej krajine by malo byť úlohou edukácie dospelých, osobitne *občianskej edukácie*. Treba pritom brať do úvahy aj skutočnosť, že sociálne vzťahy, tradície a kultúra pôvodnej krajiny môžu byť také silné, že pri jazykovej izolácii vzniká, najmä pri koncentrovanom väčšom počte migrantov, reálny predpoklad pre uzatváranie sa migrantov do vlastného sveta, vytváraníu osobitnej subkultúry, ku getoizácii a to i v prípade druhej generácie migrantov. Problémom môžu byť aj iné politické skúsenosti, odlišujúce sa od demokratických princípov európskych štátov.

Spoločenská, politická a kultúrna integrácia v žiadnom prípade neznamená asimiláciu migrantov s potláčaním vlastných tradícií a kultúry. Cieľom edukácie má byť síce sprostredkovanie poznatkov o európskej kultúre a osobitne o cieľovej krajine, ale musí to byť v súlade s kultúrou krajiny pôvodu. Cieľom edukácie má byť aj udržiavanie prvkov kultúry krajiny pôvodu, najmä s rozvíjaním povedomia na hrdosť vlastnej kultúry a jej prínos pre novú vlasť.

Občianska výchova a vzdelávanie však musí byť zamerané nielen na migrantov, ale aj na pôvodné obyvateľstvo, u ktorých sa z dôvodu inakosti kultúry mig-

¹⁴ Pöggeler, F. Hlavné úlohy európskeho vzdelávania dospelých. In *Vzdelávanie dospelých*, 2003, 8(2), 7–22

rantov, ale i jej neznalosti vyskytujú prejavy xenofóbie. Podnetom pre xenofóbiu sú pre pôvodné obyvateľstvo Európy často aj náboženské aktivity moslimov, ale aj neznalosť a odmietanie ich kultúry. *Výchova k tolerancii* k inej kultúre, iným náboženstvám by mala byť v demokratických podmienkach dôležitou súčasťou občianskej edukácie a to tak u detí, mládeže ako i u dospelých.

Prejavy xenofóbie sú často vyvolávané aj negatívnymi javmi súvisiacimi s príchodom migrantov, s prejavmi agresívneho správania, kriminalitou, ktorá má často náboženské pozadie, ale aj neznalosť a odmietanie inej kultúry, môže byť pre mnohých pôvodných obyvateľom podnetom pre xenofóbiu, pre prejavy nenávisťi k prichádzajúcim migrantom.

Občanov európskych štátov však znepokojujú nielen migranti z mimoeurópskych krajín, ale aj europeizácia kultúry, najmä v rámci Európskej únie. U mnohých občanov členských štátov existujú obavy z rozširovania Európskej únie, z prijímania nových členských štátov. Možné rozširovanie únie vyvoláva pocity neistoty a pochybnosti o zachovaní vlastnej národnej kultúry. Dôsledkom môže byť vznik eurofóbie, ktorá môže viesť ku kritike i k samotnému spochybňovaniu existencie Európskej únie. Preto by sa mala venovať podstatne väčšia podpora občianskej výchovy a vzdelávaniu ako prostriedku prevencie proti týmto negatívnym javom. Začlenenie občanov do procesu formovania európskeho povedomia by malo patriť medzi hlavné úlohy európskej edukačnej politiky.

Multikulturalita a interkultúrna komunikácia. Z hľadiska globalizačných procesov a európskej multikulturality je zrejmé, že sa na dennej báze stretávame s kultúrnou odlišnosťou a to tak v osobnom ako i pracovnom živote. Prostredníctvom interkultúrnych interakcií nadväzujeme kontakty a rozvíjame interkultúrny dialóg. *Interkultúrny dialóg* predstavuje otvorenú výmenu názorov na základe vlastného porozumenia a rešpektu medzi jednotlivcami alebo skupinami, ktoré sa vnímajú ako odlišné z hľadiska príslušnosti ku kultúre (Petrasová 2022)¹⁵. Interkultúrny dialóg posilňuje konštruktívne zapojenie ľudí naprieč rôznymi kultúrami, znižuje mieru netolerance, predsudkov a stereotypov a prispieva k politickej, sociálnej, kultúrnej a ekonomickej integrácii a súdržnosti kultúrne rôznorodých spoločností. Jeho efektívnosť závisí od úrovne osvojenia si základných pravidiel interkultúrnej komunikácie, ktoré spočívajú v obojstrannej snahe pochopiť toho druhého.

Interkultúrna komunikácia spája tri fenomény, a to kultúru, jazyk a spôsob komunikácie. Kultúra preniká do všetkých spoločenských oblastí a cez jazyk, ktorý je jej súčasťou, profiluje aj komunikáciu (Pondelíková 2020)¹⁶. J. Průcha (2012)¹⁷ definuje interkultúrnú komunikáciu ako interakčný proces, ktorý prebieha v rozličných situáciách, pri ktorých sú komunikačnými partnermi prísluš-

¹⁵ Petrasová, A. *Vzdelávací program – Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií*. Bratislava: Raabe. 2022.

¹⁶ Pondelíková, I. *Úvod do medzinárodných kultúrnych vzťahov a interkultúrnej komunikácie*. Banská Bystrica: DALI-BB, s.r.o. 2020.

¹⁷ Průcha, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. 2012.

níci jazykovo a / alebo kultúrne odlišných etník, národov, rasových alebo náboženských spoločností. Determinovaná je špecifikami jazykov, kultúry, mentality a hodnotových systémov komunikujúcich partnerov.

V medzinárodnom prostredí sa v súčasnosti nezaobídeme bez efektívnej interkultúrnej komunikácie, ktorá predpokladá komunikáciu bez bariér. Medzi bariéry interkultúrnej komunikácie patria predsudky a stereotypy, ktoré sú založené na emóciách, a teda sú iracionálnej povahy. Častokrát majú hlboké historické korene, prenášajú sa z generácie na generáciu a sú relatívne nemenné. Preto je potrebné mať vedomosti o iných kultúrach, spôsobe komunikácie a komunikačných bariérach (Pondelíková 2020). Tak sa možno vyhnúť pochybnostiam a nejasnostiam pri komunikácii s príslušníkmi inej kultúry. Osvojenie si týchto vedomostí a tolerancia voči odlišným skupinám znamená byť interkultúrne kompetentný.

Interkultúrna kompetencia sa vzťahuje na postoje, vedomosti, zručnosti, sociálne a kultúrne povedomie, s ktorým jednotlivec zaobchádza v interkultúrnych situáciách. Rozvinutá interkultúrna kompetencia umožňuje jedincovi analyzovať a vyhodnocovať nové situácie, spôsoby správania a myslenia bez predsudkov a stereotypov a tak vytvárať priaznivé prostredie na komunikáciu s ľuďmi z iného kultúrneho prostredia. Interkultúrnú kompetenciu môžeme zjednodušene definovať ako schopnosť vhodne a efektívne reagovať v interkultúrnych situáciách.

J. Průcha (2012)¹⁸ definuje interkultúrnú kompetenciu ako spôsobilosť jedinca realizovať s využitím osvojených poznatkov o špecifikách národných / etnických kultúr a príslušných zručností efektívnu komunikáciu a spoluprácu s príslušníkmi iných kultúr. Základom interkultúrnej kompetencie je jazyková vybavenosť jednotlivca a rešpektovanie kultúrnych špecifik partnerov.

Širšiu definíciu interkultúrnej kompetencie ponúka A. Zelenková (2014)¹⁹. Definuje ju ako spôsobilosť komunikovať a konať v interkultúrnych situáciách tak, aby došlo k dorozumeniu účastníkov interakcie bez narušenia ich integrity, ktorá sa prejavuje v oblasti kognitívnej (prejavujúca sa určitým súmárom vedomostí), afektívnej (prejavujúca sa pochopením, porozumením iných kultúrnych vzorcov a určitou empatiou) a činnostnej (prejavujúca sa v konaní a správaní zohľadňujúcom kultúrne rozdiely a špecifiká jednotlivých kultúr).

Efektívna interkultúrna komunikácia je determinovaná nadobudnutím a rozvíjaním interkultúrnych kompetencií v týchto oblastiach: kognitívna, konatívna, a afektívna.

Kognitívna doména obsahuje:

- poznanie dôsledkov najdôležitejších globálnych problémov a znalosť, čo pomáha a čo bráni udržateľnému ľudskému rozvoju;

¹⁸ Průcha, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. 2012.

¹⁹ Zelenková, A. *Interkultúrna kompetencia v kontexte vysokoškolského vzdelávania*. Banská Bystrica: Belianum. 2014.

- porozumenie situáciám ľudí žijúcich v ťažkých životných podmienkach a poznanie príčin týchto situácií;
- chápanie rozdielov v ekonomickej a sociálnej situácii ľudí vo svete a poznanie rôzne pohľadov na príčiny a dôsledky tohto stavu;
- poznanie rôznych aktérov z oblasti medzinárodnej spolupráce a uvedomenie si vlastných možností aktívne sa podieľať na rozvoji svojej krajiny na lokálnej a globálnej úrovni.

Konatívna doména zahŕňa schopnosti týkajúce sa:

- politických snáh smerujúcich k regulácii multikulturalizmu.
- systémového myslenia a hľadania súvislostí;
- využívania empatie pri poznávaní situácie ľudí z iných kultúr;
- vytvárania si vlastného názoru najmä na základe vlastných skúseností s cudzincami;
- odhadnutia stupňa svojich možností pri poskytovaní efektívnej pomoci ľuďom z rozvojových krajín.

Afektívna doména sa týka postojov a hodnôt ako sú:

- solidarita s ľuďmi žijúcimi v iných podmienkach;
- rešpektovanie odlišných názorov na okolitý svet;
- aktívne podieľanie sa na riešení problémov na regionálnej, národnej aj medzinárodnej úrovni;
- prevzatie zodpovednosti za seba v prostredí, v ktorom žijú.

Významnú úlohu pri nadobúdaní interkultúrnej kompetencie a rozvíjaní interkultúrnej komunikácie v multikultúrnej spoločnosti môže zohrať *multikultúrne poradenstvo* (Jaššová 2008²⁰, Kopčanová 2009²¹). Cieľom multikultúrneho poradenstva má byť napomáhanie adaptácii ľudí, ktorý majú záujem o štúdium alebo prácu v zahraničí, resp. cudzincov s pobytom v novej krajine.

L. Zalčíková (2011)²² vychádza z Pedersonovho vymedzenia multikultúrneho poradenstva, ktoré zahŕňa

- *etnografické premenné*, akými sú etnicita, národnosť, náboženstvo a jazyk;
- *demografické premenné*, akými sú vek, pohlavie a bydlisko;
- *statusové premenné*, akými sú sociálny stav, vzdelanie a ekonomika;
- *príslušnosť*, vrátane príslušnosti k rodine, alebo organizácii, alebo informálnu príslušnosť myšlienkam alebo životnému štýlu.

Okrem multikultúrneho poradenstva plní pri získavaní kompetencií interkultúrnej komunikácie najvýznamnejšiu úlohu multikultúrna a interkultúrna výchova a vzdelávanie.

²⁰ Jaššová, M. Multikultúrne poradenstvo pre študentov. In *Východiská a perspektívy interkultúrneho dialógu v EÚ a jeho*

²¹ Kopčanová, D. Multikultúrne poradenstvo – nové výzvy pre poradenstvo na Slovensku. In *Vychovávateľ*, 2009, 57(7), 12–16.

²² Zalčíková, L. *Slovensko nie je iba krajina Slovákov*. 2011. URL: www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vendel1/subor/25.pdf

Multikultúrna a interkultúrna výchova a vzdelávanie. Multikultúrna a interkultúrna výchova je systém výchovných cieľov a postupov, ktoré majú za cieľ podporovať pokojné spolunažívanie kultúr. Multikultúrna výchova vychádza z viacerých vedných disciplín, z pedagogiky, andragogiky a tiež i zo sociálnej a kultúrnej antropológie, etnológie, histórie, kulturológie, interkultúrnej psychológie, politológie, etiky, filozofie, sociológie a podobne. Je založená na vedomostiach, ale aj vytváraní pozitívnych postojov k multi-etnickosti a multi-kultúrnosti.

Multikultúrna výchova, ako upozorňuje J. Balvín (2012)²³, je zameraná predovšetkým na hodnotovú, emocionálnu stránku. Je to je to zámerné, intencionálne pôsobenie na osobnosť človeka zamerané na dosiahnutie pozitívnych zmien v myslení, názoroch, hodnotách, postojoch a spôsobov správania. Pri multikultúrnej výchove významnú rolu zohrávajú kultúrne vzory, sociálne prostredie a sociálne skupiny do ktorých je človek začlenený. Významné sú tiež osobné zážitky a životné skúsenosti.

Výchovu, a teda aj multikultúrnú výchovu, nemožno oddeliť od vzdelávania, ktoré predstavuje racionálnu stránku pôsobenia na osobnosť človeka. Bez základného poznania vlastnej kultúry, osvojenia si sociokultúrnych hodnôt noriem a zvykov a takéhoto poznania aj kultúr iných národov a štátov, s ktorými vstupujeme do interkultúrneho dialógu, môže byť multikultúrna výchova nielen neúčinná, ale môže vyvolať aj opačný efekt. Môže vyvolať pocit ohrozenia z asimilácie jednej kultúry druhou alebo paternalistický prístup k menšinovej kultúre, bez jej skutočného pochopenia a rešpektovania. Vedomosti získané vzdelávaním sú nevyhnutným predpokladom pre vytvorenie si vlastného vedomia a presvedčenia, pre formovanie vlastných postojov a pre racionálne rozhodovanie a správanie sa v rámci interkultúrnych vzťahov. Multikultúrne vzdelávanie je organickou súčasťou globálneho, formálneho i neformálneho vzdelávania.

Multikultúrna výchova sa veľmi často zužuje len na etnické a rasové rozdiely, ktoré sú často tie najviditeľnejšie. Kľúčovým cieľom multikultúrnej výchovy je však pomôcť jednotlivcom lepšie pochopiť samých seba tým, že sa na seba pozrú z perspektívy iných kultúr. Poznanie a pochopenie iných kultúr je predpokladom ich rešpektovania. Multikultúrna výchova vychádza z predpokladu, že rozmanitosť obohacuje národ a zvyšuje spôsoby, akými môžu jeho občania vnímať a riešiť osobné a verejné problémy. Okrem toho rozmanitosť obohacuje národ tým, že poskytuje všetkým občanom bohaté príležitosti zažiť iné kultúry, a tak sa stať ľudsky naplnenými. Keď sú jednotlivci schopní participovať v rôznych kultúrach, sú schopní ťažiť z celkovej ľudskej skúsenosti (Banks 2014)²⁴.

Z hľadiska multikultúrnosti môže byť koexistencia rozličných kultúr v rámci jedného socio-politického systému sťažená a ohrozená, ak príslušníci majorit-

²³ Balvín, J. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R. 2012.

²⁴ Banks, J. A. *An introduction to multicultural education*. New Jersey: Pearson Education, Inc. 2014.

nej kultúry nie sú ochotní alebo schopní akceptovať menšinové kultúry. Takýto systém býva ovládaný majoritnou kultúrou, ktorá má tendenciu ovládať a majorizovať menšinové kultúry, pretvárať ich na svoj obraz, kultúrne homogenizovať daný socio-politický systém. Práve v takomto prípade nadobúda multikultúrna výchova veľký význam. Môže pomôcť prekonávať vlastné kultúrne obmedzenia, pomôcť prekročiť tieň majoritnej kultúry a pozrieť sa na menšinové kultúry ako na rovnocennú a právoplatnú súčasť systému.

Multikultúrna výchova ma nezastupiteľnú úlohu pri rozvíjaní interkultúrneho dialógu v multikultúrnej Európe. V tejto súvislosti sa niekedy uprednostňuje pojem *interkultúrna výchova* (Balvín 2012). V situácii stretávania sa dvoch, či viacerých kultúr dochádza k ich vzájomnej interakcii a dialógu. Interkultúrna výchova svojim zameraním sa na afektívnu (emocionálnu) i kognitívnu (vzdelanostnú) stránku osobnosti človeka napomáha rozvíjať interkultúrny dialóg a je tiež prostriedkom predchádzania potencionálnych kultúrnych konfliktov či kultúrnych šokov. V teórii i praxi je však oveľa frekventovanejší pojem multikultúrna výchova.

Cieľom multikultúrnej výchovy je rozvoj schopnosti nielen tolerovať iné kultúry, ale aj rozvíjanie hlbšie pochopenie druhej kultúry tak, aby výsledkom bolo po poznaní aj akceptovanie odlišnosti.

Konkrétnymi cieľmi multikultúrnej výchovy je rozvoj:

- *poznania* – poskytuje informácie o iných kultúrach a o vzťahoch kultúr,
- *sebareflexie* – napomáha uvedomiť si korene, možnosti i ohraničenia vlastnej kultúry,
- *tolerancie* – podnecuje prejavovať tolerantné postoje voči príslušníkom iných, odlišných kultúr,
- *empatie* – podporuje a rozvíja porozumenie pre odlišné vnímanie sveta a pre odlišné životné štýly v iných kultúrach,
- *akceptácie* – vedie k akceptovaniu príslušníkov odlišných kultúr ako plnoprávných členov spoločenstva,
- *spolupráce* – motivuje k spolupráci s príslušníkmi odlišných kultúr, rozvíja postoje a zručnosti nevyhnutné pre spoluprácu (Mistrík 2008)²⁵.

Multikultúrna výchova je zameraná na rozvíjanie interkultúrnych kompetencií, ktoré predstavujú súbor schopností, zručností poznatkov a postojov umožňujúcich efektívnu komunikáciu a spoluprácu s príslušníkmi iných kultúr (Mešková 2004)²⁶. Schopnosti sa získavajú učením prostredníctvom získavania informácií o odlišných kultúrach, zručnosti umožňujúce interkultúrnú komunikáciu učením a cvičením. Motiváciu a postoje k tomu, aby človek chcel vnímať a rešpektovať iné kultúry a ich príslušníkov sa získavajú a vyvíjajú dlhodobo

²⁵ Mistrík et al. *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. 2008.

²⁶ Mešková, I. Identifikovanie a rozvíjanie interkultúrnych kompetencií. In *Kultúrna inteligencia ako dôležitý predpoklad konkurencieschopnosti Slovenska v globálnom prostredí*. Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta. 2004.

a možno ich získavať, a osvojovať si ich cieľavedome na základe štúdia i vlastných skúseností.

Multikultúrna výchova plní významnú úlohu aj vo výchove k občianstvu a v občianskom vzdelávaní, je ich súčasťou. V intenciách požiadavky aktívneho občianstva, ktoré súčasťou je aj akceptovanie kultúrnych odlišností v multikultúrnej Európe.

Občianstvo sa chápe ako vlastnosť zásadným spôsobom kultúrne a historicky podmienená. K schopnostiam zodpovedného občana nevyhnutne patrí aj vnímanie kultúrnej tradície vlastnej krajiny. Podobný koncept výchovy k občianstvu presadzuje aj UNESCO. UNESCO si uvedomuje neprenositelnosť akýchkoľvek predstáv o politike či práve z regiónu do regiónu. Všetky rozdiely medzi rôznymi politickými systémami a medzi rôznymi konceptmi občianstva vidí na pozadí ich historického vývoja a v spätosti s kultúrnymi tradíciami danej krajiny. Preto pri presadzovaní občianskej výchovy ju UNESCO prezentuje ako takú výchovu, ktorá v sebe nutne nesie aj kultúrne a historické témy (Mistrík 1999)²⁷.

Multikultúrna výchova rozvíja občiansku participáciu, aj schopnosti a zručnosti nevyhnutné pre takúto participáciu. Učí spolupracovať ľudí z rôznych kultúr, odbúrava ich vzájomné predsudky. Podnecuje ich vzájomné pochopenie, podporuje vzájomnú toleranciu. Prehlbuje medzikultúrne chápanie a rozvíja empatiu voči iným ľuďom.

Multikultúrna výchova ako súčasť kultúry a kultúrnej výchovy sa realizuje aj prostredníctvom umenia, estetických hodnôt, kultúrnych artefaktov. Má teda veľa spoločného aj s estetickou výchovou. Využívaním prostriedkov estetickej výchovy je multikultúrna výchova orientovaná na kultúrnosť, na výchovu kultúrneho občana s kultúrnym povedomím.

Veľmi dôležité miesto v multikultúrnej výchove a vzdelávaní patrí školám. Moderný školský systém by mal na všetkých úrovniach pripravovať absolventov nielen na neustále na zmeny v profesijnom orientácii počas celého života a s tým súvisiacim celoživotným vzdelávaním a učením sa, ale aj na život v interkultúrnom a multikultúrnom priestore, ktorý je charakteristický pre súčasný, dynamicky sa vyvíjajúci a meniaci svet. V multikultúrnom vzdelávaní na školách ide najmä o oboznámenie sa so sociokultúrnymi hodnotami, normami a zvykmi. Školská multikultúrna výchova detí je zameraná aj na to, aby sa ľudia z rôznych etníc, národov, rasových a náboženských skupín učili spolu vzájomne sa rešpektovať a spolupracovať. Prostredníctvom multikultúrnej výchovy si majú osvojovať spôsoby pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov odlišných od vlastnej kultúry a osvojovať si adekvátne metódy regulujúce svoje správanie vo vzťahu k príslušníkom iných kultúr (Průcha 2001²⁸, 2006²⁹).

²⁷ Mistrík, E., Haapanen, S., Heikkinen, H., Jazudek, R. Ondrušková, N., & Räsänen, R. (1999) *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education*. Bratislava: Iris. 1999.

²⁸ Průcha, J. 2001. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV. 2001.

²⁹ Průcha, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton. 2006.

Téma multikultúrnej výchovy by mala byť prierezovou témou školského vzdelávania a výchovy. Na výhody takéhoto prístupu upozorňuje E. Mistrík (2008)³⁰. Prierezová téma je otvorená prístupom z viacerých strán, umožňuje flexibilnejšiu reakciu na meniacu sa realitu súčasného sveta. V prierezovej téme je multikulturalizmus rozptýlený a prepojený s inými oblasťami života človeka a teda je väčší predpoklad, že sa budú rozvíjať jeho multikultúrne schopnosti a zročnosti na rozdiel iba od hromadenia informácií o iných kultúrach.

Kvalitná multikultúrna výchova a vzdelávanie na školách je nevyhnutným základom pre občiansku multikultúrnú výchovu dospelých v rámci celoživotného vzdelávania a učenia sa. Vzdelaný a dobre zorientovaný absolvent školského vzdelávania v oblasti multikulturalizmu bude dobre pripravený pre získavanie nových poznatkov, pre rozvíjanie svojich multikultúrnych schopností, zručností v rámci neformálneho vzdelávania a najmä informálneho učenia sa dospelých. Bude mať všetky predpoklady nielen aktívne rozvíjať svoj svojho hodnotový systém, ale aj pozitívne vplyvať na ostatných členov society, ktorej je súčasťou.

Globalizácia a s ňou spojený multikulturalizmus je proces, ktorý je nevratný, so všetkými negatívami i pozitívami, ktoré prináša. Svet sa zmenšuje, jeho v minulosti relatívne oddelené časti sa stále viac prepájajú. Negatívne vnímanie multikulturalizmu je spojené predovšetkým s nárastom počtu migrantov v európskych štátoch a málo účinnou migračnou politikou a edukáciou. Pozitívnu stránkou multikulturalizmu je nesporne skutočnosť, že vďaka otvoreniu hraníc v rámci Európy i mimo nej dochádza k rozvíjaniu a zintenzívneniu medzikultúrnych kontaktov a aj vďaka turistického ruchu dochádza hlbšiemu poznávaniu rozličných kultúr.

V súčasnosti je multikulturalizmus, ako uvádza M. B. Zágoršeková (2005)³¹, spojený s politikou uznania. Ide o politické uznanie heterogenity kultúrnej identity sociálnych skupín, národov alebo štátov. Multikultúrna Európa je v súčasnosti realitou. Politický rozmer multikulturalizmu v sebe obsahuje aj edukačná politika Európskej únie ako i jej členských štátov. Len od jej správneho vytvárania a napĺňania bude závisieť, či multikulturalita a multikultúrna výchova ako súčasť prebiehajúcej sociokultúrnej transformácie bude pre občanov Európy obohatením a prínosom.

³⁰ Mistrík et al. *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. 2008

³¹ Zágoršeková, M. B. Multikulturalizmus – politika či filozofia? In Podoláková, K. (Ed.): *In Kulturologia ako akademická disciplína*. Acta culturologica 15 (226–236). Bratislava: Katedra kulturologie FiF UK. 2005

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0202.2025>

1.2. ČO JE DŮLEŽITÉ VEDIEŤ O ROBOTICE A UMELEJ INTELIGENCII...

*Jana BURGEROVÁ (Prešov, Slovakia),**Vladimír PISKURA (Prešov, Slovakia)*

WHAT IS IMPORTANT TO KNOW ABOUT ROBOTICS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE...

*Jana BURGEROVÁ (Prešov, Slovakia),**Vladimír PISKURA (Prešov, Slovakia)*

Úvod. Súčasná doba prináša neustále nové výzvy v každodennom živote a mnohé z nich sú ovplyvnené existenciou a vývojom technológií, ich implementáciou do “bežného” života jedinca. V tejto kapitole sa zameriame na veľmi frekventované pojmy akými je umelá inteligencia (ang. AI – artificial intelligence), inteligentné roboty, resp. robotika. Prvé koncepty robotiky a umelej inteligencie siahajú do staroveku, keď ľudia snívajú o strojoch, ktoré by mohli vykonávať ľudské úlohy.

Aby sme pochopili, že nejde o nič nové, odvolávame sa na dve kľúčové knižné diela a to knihu R.U.R. (Rossum's universal robots) autora Karla Čapka z roku 1920. Táto kniha je revolučným dielom, v ktorom sa prvýkrát spomína slovo “robot”. Dej knihy sa je situovaný do továrne budúcnosti, tzv. futuristickej továrni, kde sa vyrábajú roboti, teda tzv. umelí pracovníci. V knihe ide o vzburu robotov, ktorí síce boli skonštruovaní nato, aby slúžili ľudstvu, no neskôr sa cítia podriadení, manipulovaní a zorganizujú vzburu. Dej sa odohráva tak, aby skúmal otázky morálky, zodpovednosti za technologický pokrok, problémy, ktoré technológie prinesú a možnú dehumanizáciu spoločnosti. Je to z dnešného pohľadu nadčasové dielo, Čapek vizionársky predbehol dobu a ocitá sa s nami v súčasnosti, lebo technológie nesú so sebou celý rad otázok, na ktoré hľadáme odpovede aj dnes.

Druhým veľmi zaujímavým a nadčasovým dielom je kniha Ja, robot, ktorá je zbierkou poviedok z roku 1950. Opäť sa stretávame s témou robotov. Kniha je známa tým, že sa v nej spomínajú tzv. “tri zákony robotiky”, ktoré majú roboty chrániť pred neetickým alebo nebezpečným správaním. To je priam neuveriteľné, keď sa na knihu pozeráme z dnešného uhla pohľadu. Svojimi poviedkami, ktoré sa zaoberajú otázkami umelej inteligencie, etiky a vzťahu medzi technológiou a človekom sa toto dielo stalo základným prvkom modernej science fiction.

Dlhé roky robotika a umelá inteligencia patria medzi najdynamickejšie sa rozvíjajúce oblasti technológií³². Robotika sa zaoberá návrhom, vývojom a aplikáciou robotov, umelá inteligencia je veda o vytváraní systémov schopných vykonávať úlohy, ktoré si zvyčajne vyžadujú ľudskú inteligenciu, ako je učenie, rozhodovanie či rozpoznávanie vzorov. Kombinácia týchto disciplín vedie k vývoju inteligentných robotov, ktoré môžu vykonávať komplexné úlohy s vysokou mierou autonómie.

Robotika je veda zaoberajúca sa robotmi. Slovo robotika (angl. robotics) ako prvý použil americký spisovateľ sci-fi Isaac Asimov vo svojej poviedke Klamár (Liar) z roku 1941 (<https://sk.wikipedia.org/wiki/>). Robotika je multidisciplinárny odbor, ktorý spája mechaniku, elektroniku, informatiku a automatizáciu. Predmetom skúmania robotiky sú roboty, máme na mysli fyzické zariadenia alebo virtuálne systémy, ktoré sú schopné interakcie s prostredím a vykonávania určitých činností na základe programovania alebo adaptívnych algoritmov.

S robotikou sa dnes stretávame v rôznych oblastiach, ktoré by sme mohli rozdeliť na:

1. **Priemyselná robotika** – zaoberá sa robotmi, ktoré sú nasadené vo výrobných procesoch, v akomkoľvek rozsahu a v časti procesu. Je to napr. zváranie, montáž, skladanie, triedenie či kontrola kvality.
2. **Autonómne systémy** – máme na mysli napr. autonómne vozidlá a dnes veľmi známe drony s integrovanou AI, schopné rozhodovania v reálnom čase.
3. **Medicína** – jedná sa najmä o tzv. chirurgické roboty, jednoducho povedané stroje na chirurgické úkony, diagnostické systémy na báze umelej inteligencie a rehabilitačné roboty.
4. **Domáce a servisné roboty** – veľmi často používané robotické vysávače, domáci asistenti na ovládanie zariadení (napr. Amazon Alexa, Google Assistant), inteligentné osvetlenia ai.
5. **Aplikácie v armáde** – robotické systémy pre prieskum, logistiku, navigačné systémy, podpora ai.

S robotikou sa vynárajú otázky, na ktoré hľadáme odpovede, už dlhodobo s objavom nových technológií súvisí strach z neznámeho, strach z faktu, že ľudia stratia prácu v zmysle zamestnania, zároveň sú to etické otázky, či roboty sa nedajú zneužiť alebo ako to hovoril K. Čapek, či nemôže dôjsť k vzbure robotov a "výhre" robotov nad ľudstvom.

1 Umelá inteligencia

Jej história (budeme používať ang. skratku z dôvodov jej frekvencie použitia). Úlohou a predmetom skúmania AI je teória a prax za účelom vytvorenia strojov schopných vykonávať úlohy, ktoré by inak vyžadovali ľudskú

³² Marcus G., Davis E. *Rebooting AI: Building Artificial Intelligence We Can Trust*. Pantheon, 2019.

inteligenciu. Ako sme už v úvode uviedli nie je to nič nové, čo priniesla dnešná doba, naopak korene umelej inteligencie siahajú až do staroveku, kedy ľudia snívali o tom, ako vytvoriť umelé bytosti. Postupne sa tento koncept rozvinul do komplexnej disciplíny, ktorá ovplyvňuje mnohé oblasti spoločnosti.

Pojmy z dávnych a raných čias

- *Mýty a legendy zo staroveku:* Najstaršie zmienky o umelej inteligencii možno nájsť v mýtoch starovekého Grécka a Egypta, v ktorých vystupujú mechanické alebo začarované bytosti. Napríklad gréckemu božstvu Hefaistovi sa pripisuje stvorenie mechanických pomocníkov, zatiaľ čo príbehy o goleloch z dávnych čias zobrazujú hlinené bytosti, ktoré sú presiaknuté životom a intelektom prostredníctvom magických obradov.

- *Filozofia:* Základ pre pochopenie formalizácie a analýzy myšlienkových procesov vytvoril Aristoteles a iní grécki filozofi, ktorí sa zaoberali konceptmi logického uvažovania a algoritmického myslenia. Tieto myšlienky slúžia ako základ pre matematické a logické metódy, ktoré sa neskôr objavili v AI.

Mechanické automaty (16.–18. storočie)

- *Stroje renesancie:* Počas renesancie sa v Európe objavilo množstvo mechanických automatov. Zatiaľ čo Leonardo da Vinci koncipoval návrhy robotov, švajčiarski hodinári a inžinieri vytvorili zložité mechanické hračky a zariadenia, ktoré replikovali pohyby zvierat aj ľudí.

- *René Descartes a teória mysle:* Filozof René Descartes zaviedol pojem “stroj” reprezentujúci ľudské telo, čo výrazne ovplyvnilo vývoj myšlienok týkajúcich sa mechanizácie intelektu.

Základy matematickej logiky a prvé koncepty AI (19.–20. storočie)

- *George Boole a logika:* Systém binárnej logiky (binárny znak – binárny kód alebo dvojkový kód je kód, v ktorom súbor znakov cieľovej množiny zobrazenia pozostáva iba z dvoch rôznych znakov, napríklad z 0 a 1. https://sk.wikipedia.org/wiki/Bin%C3%A1rny_k%C3%B3d), vytvoril v polovici 19. storočia George Boole, tzv. Booleovu algebru, ktorá sa stala dôležitým nástrojom pre digitálnu techniku a základy informatického myslenia.

- *Turingov stroj a jeho tvorca Alan Turing:* Alan Turing, britský matematik v 30. rokoch 20. storočia realizoval koncept univerzálneho počítača, tzv. Turingovho stroja. Turingova teória predpokladala, že stroje môžu pracovať a teda vykonávať úlohy pomocou algoritmov. Tento fakt považujeme za základ moderného programovania a následne aj konceptu AI. “Turingov test” bol navrhnutý v 50-tych rokoch ako spôsob overenia inteligentného správania stroja, ktoré porovnával so správaním človeka.

Umelá inteligencia ako vedná disciplína (1950–1970)

- *V roku 1956 sa konala konferencia v Dartmouth* v USA, a preto tento rok je považovaný za začiatok “súčasnej” AI. Vedci napr. John McCarthy, Marvin Minsky a Herbert Simon definovali umelú inteligencia ako disciplínu, ktorá sa zaoberá vytváraním “inteligentných strojov”. Aj termín umelá inteligencia vznikol práve tam.

- **Zaznamenanie prvých pozitív:** Programy napr. Logic Theorist od Newella a Simona vznikli v rade vznikajúcich programov, a boli určené k riešeniu matematických problémov a práve v týchto prípadoch pracovali, počítali a vyhodnocovali efektívnejšie, lepšie, šikovnejšie, skôr ako ľudia. Spomínaný vedec McCarthy vyvinul jazyk *LISP*, ktorý sa stal hlavným programovacím jazykom pre vývoj AI, používal sa dávno predtým, ako sa bežný jedinec stretol s AI.

Dnes chápeme AI ako vedu, ktorá je podmnožinou informatiky, ktorá sa sústreďuje na vytváranie systémov, schopných simulovať kognitívne funkcie, akými sú učenie, plánovanie, reč či analýza dát.

Obdobie optimizmu a očakávaní veľkých zmien (1970–1990)

- **Značné optimistické predpovede:** Očakával sa veľký pokrok najmä v 70. rokoch v oblasti rozvoja AI. Mnohí si mysleli, že mechanizmy, stroje nahradia úkony človeka a budú zaň vykonávať prácu. Ako vždy v histórii ľudstva sa mnohí obávali straty najmä zamestnania.

- **Stagnácia AI:** No vývoj inteligentných strojov a mechanizmov je zložitejší, než sa pôvodne predpokladalo, naopak nastalo obdobie, ktoré sa nazýva “zima AI”. Technické prekážky v zmysle obmedzených výpočtových kapacít a nedostatočné dáta bránili rozvoju AI, nedostatočné finančné injekcie rovnako bránili rozvoju AI.

Comeback AI: Vývoj strojového učenia a neurónových sietí (1990–2010)

- **Výskyt nových poznatkov:** Príchod efektívnych algoritmov strojového učenia a väčšieho množstva dát znamenal obrat v rozvoji AI. Používanie štatistických metód umožnilo algoritmom “učiť sa” z veľkého množstva informácií. Čím viac informácií, tým väčšie možnosti spracovania obsahu.

- **Učenie sa do hĺbky:** Rozvoj tzv. hĺbkových neurónových sietí, ktorých inšpiráciou je samozrejme štruktúra ľudského mozgu, znamenal schopnosť rozpoznávať vzory v dátach s obrovskou presnosťou. Dnes ako dôsledok obrovského rozvoja je úplne bežné rozpoznávanie obrazu a hlasu.

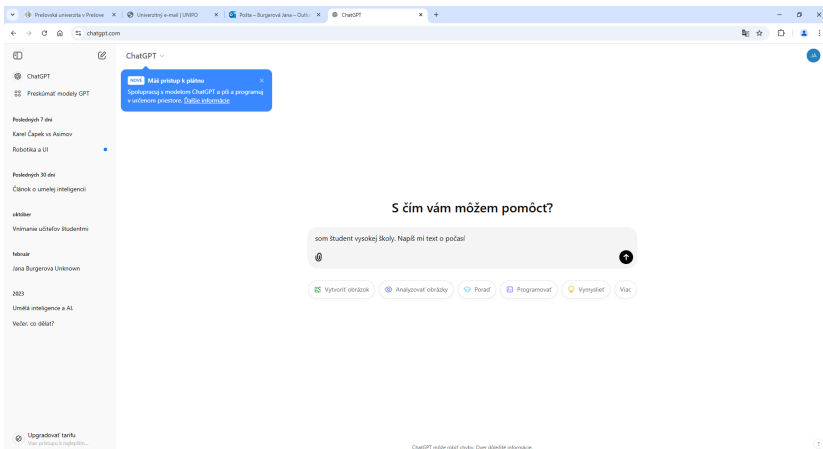
Súčasná doba a explózia umelej inteligencie (2010 – súčasnosť)

- **Veľké výpočtové kapacity a veľké dátové súbory:** Z dôvodov úložných kapacít a nárokov na ukladanie extrémneho množstva dát má obrovský zmysel vývoj cloud computingu, čiže akýchsi “úložiskových a vzdialených riešení”, tým pádom aj zvýšená dostupnosť dát a s tým súvisiaci rozvoj grafických procesorov s vysokým výkonom, čo dokopy umožnilo expandovanie, vývoj a možnosti využitia AI v reálnej praxi.

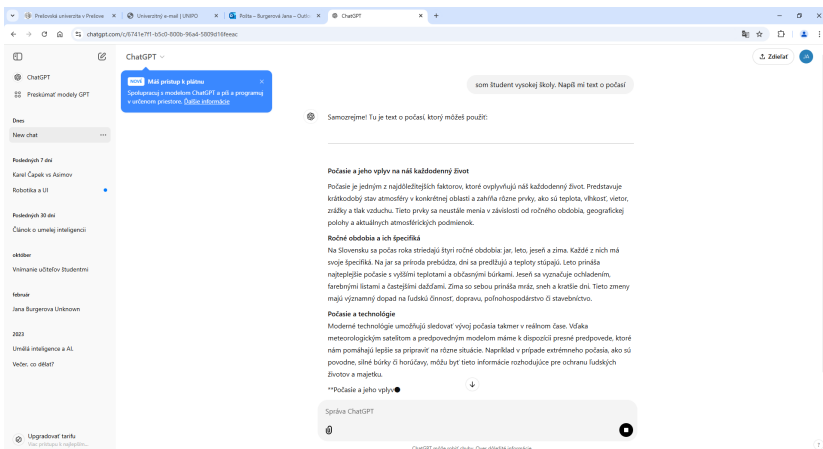
- **Veľké možnosti AI:** V súčasnosti bežný používateľ technológií ani nevie, kde všade sa používa AI. Jej využitie je bohaté naprieč rôznymi областями ľudskej činnosti, od medicíny cez autonómne vozidlá až po umenie. Za významný míľnik z hľadiska rozvoja AI mnohí považujú rok 2016, keď program AlphaGo od spoločnosti DeepMind (vlastnenej Googlem) porazil najlepšieho svetového hráča v hre Go, čím ukázal schopnosti hlbokého učenia a rozhodovania.

- **Aplikácie generatívnych modelov:** V ostatných rokoch sa stretávame s pokročilými modelmi, napr. GPT (Generative Pre-trained Transformer) a DALL-E,

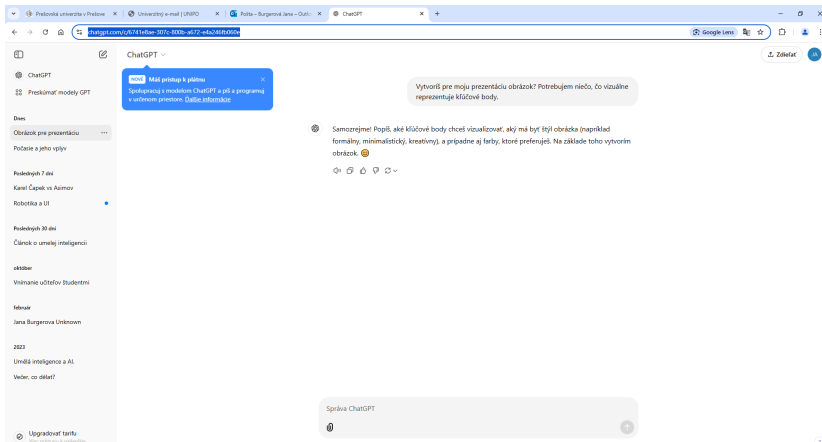
ktoré dokážu generovať text a obrázky s vysokou kvalitou. Tým, že generujú zo stále väčšieho množstva dát, sú tieto aplikácie čím ďalej úspešnejšie, sofistikovanejšie a spôsobujú revolúciu v oblasti spracovania prirodzeného jazyka a kreatívnych aplikácií AI. Nie je ďaleko čas, keď pochopíme, že človek nemá šancu im konkurovať. Nič sa nestane, ľudstvo “neohlúpne”, práve naopak, generovať množstvo textov bude práca AI, prácou človeka bude týmto napr. textom porozumieť, pochopiť, vyberať podstatné, dôležité. Tam je a bude úloha šikovných učiteľov.



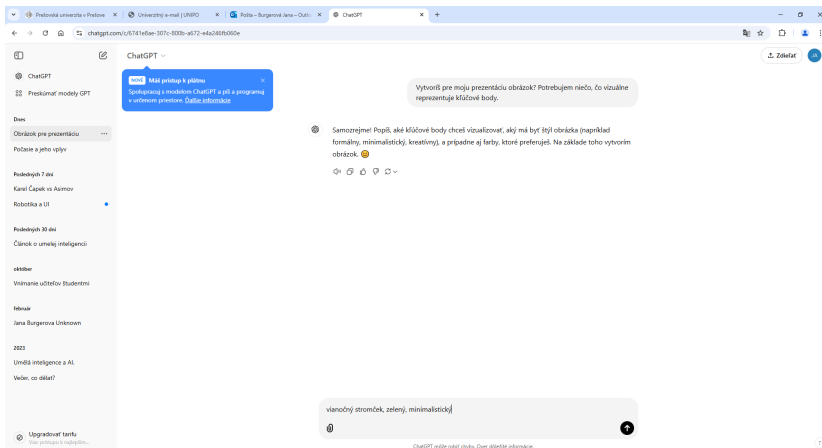
Obr. Príklad zadania v ChatGPT. Zdroj: <https://chatgpt.com/>



Obr. Príklad riešenia zadania v ChatGPT. Zdroj: <https://chatgpt.com/>

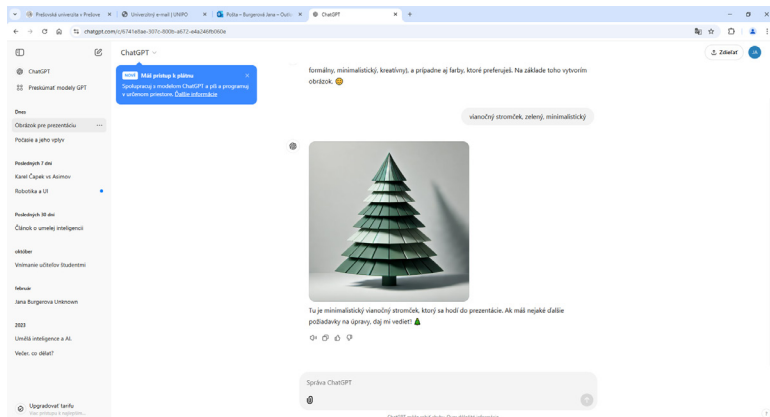


Obr. <https://chatgpt.com/c/6741e8ae-307c-800b-a672-e4a246fb060e>



Obr. <https://chatgpt.com/c/6741e8ae-307c-800b-a672-e4a246fb060e>

História, o ktorej bol tento štruktúrovaný text nám dáva tušiť, že ako všetko v histórii ľudstva, aj AI prešla rôznymi fázami optimizmu, vývoja, sklamaní, expanzie. Neustály pokrok v oblasti technológií predznamenáva, že jej vývoj bude pokračovať. Prinesie radikálne zmeny do rôznych oblastí života, obrovské možnosti, výzvy a nové situácie, vrátane problémov. Pôjde o etiku, bezpečnosť a reguláciu, ale o tom je pokrok a zmena. Nás môže tešiť fakt, že budeme aktérmi týchto prevratných zmien a bude záležať len od človeka, či prevážia pozitíva alebo negatíva AI.



Obr. <https://chatgpt.com/c/6741e8ae-307c-800b-a672-e4a246fb060e>

Čo je umelá inteligencia?

Umelá inteligencia (Artificial intelligence) je schopnosť **zariadenia** prejavíť **schopnosti podobné človeku**, ako sú uvažovanie, učenie, plánovanie a tvorivosť. Technické systémy vedia vďaka umelej inteligencii rozlišovať prostredie, v ktorom sa nachádzajú a riešiť to, čo rozpoznávajú ako problém, pričom konajú v záujme dosiahnuť špecifický cieľ. Počítač **dostáva údaje** pripravené alebo zhromaždené **prostredníctvom jeho senzorov** (napr. kamery), spracováva ich a reaguje. Systémy umelej inteligencie sú **schopné pracovať autonómne a adaptovať** do istej miery **svoje správanie na základe analýzy predchádzajúcich krokov.**” (Európsky parlament, 2023)

Pozrite si – definície AI s GPT:

si učiteľ a musíš žiakom (na 1. stupni) vysvetliť pojem umelá inteligencia

Samozrejme, rád vám pomôžem vysvetliť pojem umelá inteligencia (UI) žiakom na 1. stupni základnej školy.

Umelá inteligencia je ako kúzelník pre počítače. Myslite na to, že počítač je ako veľmi rýchly počítačový stroj. Všetko, čo robí, robí na základe pokynov, ktoré mu dávajú ľudia. Umelá inteligencia je ako čarovná sila, ktorá umožňuje počítačom robiť veci, ktoré vyzerajú, akoby mysleli sami.

S umelou inteligenciou môžu počítače učiť sa veci, robiť rozhodnutia a dokonca rozumieť tomu, čo hovoria. Je to ako to, keď sa učíte nové veci, lenže počítač to robia omnoho rýchlejšie a lepšie. Napríklad, umelá inteligencia môže pomôcť počítaču rozpoznať tvár človeka na fotografii, rozumieť, čo hovoria, alebo dokonca pomôcť vodičom auta parkovať.

Takže, umelá inteligencia je ako kúzelník pre počítače, ktorý im pomáha robiť veci, ktoré by bez nej nevedeli. Je to skvelý nástroj, ktorý nám môže pomôcť v rôznych oblastiach, ako sú medicína, doprava, a mnoho ďalších.

ako by si to zmenil pre 2. stupeň?

Pre žiakov na 2. stupni základnej školy by som mierne rozvinul vysvetlenie pojmu umelá inteligencia. Tu je prispôsobená verzia:

Umelá inteligencia (UI) je ako superpočítačový mozog pre počítače. Predstavte si, že počítače sú ako veľmi rýchli a šikovní roboti, ktorí môžu robiť úžasné veci, keď im dáte správne návody. Ale niekedy chceme, aby tieto roboty boli chytrejší a vedeli riešiť nové problémy sami. Tu nastupuje umelá inteligencia.

UI je akoby čarovná sila, ktorá dáva počítačom schopnosť učiť sa, robiť rozhodnutia a myslieť podobne ako ľudia, aspoň čiastočne. Pomáha im rozumieť veciam, ktoré vidia a počujú, a dokáže ich naučiť riešiť nové úlohy. Vďaka UI môžu počítače robiť veci, ktoré by bez nej boli nemožné.

Napríklad, vďaka umelým inteligentným systémom môžu počítače rozpoznať tvár na fotografii alebo dokonca odpovedať na vaše otázky. Taktiež sa používa v autách, aby im pomohla samostatne parkovať alebo pomáhať vodičom pri cestovaní.

V podstate je umelá inteligencia ako "špeciálny tréner" pre počítače, ktorý ich robí chytrejšími a učí ich, ako sa lepšie prispôbiť svetu okolo seba. Je to veľmi užitočný nástroj, ktorý sa používa v mnohých oblastiach, aby nám pomohol riešiť zložité problémy a zlepšil náš život.

Rege

Umelá inteligencia³³ (https://sk.wikipedia.org/wiki/Umel%C3%A1_inteligencia 20.10.2024) je:

- simulovanie inteligentného riešenia problémov strojom;
- zdanlivá, nepravá inteligencia, inteligencia ako keby, inteligencia napodobená vlastnosťami počítačových programov;
- eliptické označenie teória umelej inteligencie alebo vedy o umelej inteligencii;
- v užšom slova zmysle je odbor informatiky zaoberajúci sa tvorbou systémov riešiacich komplexné úlohy ako je rozpoznávanie, či klasifikácia, napr. v oblastiach spracovania obrazu alebo spracovania písaného textu či hovoreného jazyka, alebo plánovania, či riadenia na základe spracovania veľkých objemov dát³⁴.

Umelá inteligencia sa delí na:

- **slabú umelú inteligenciu** (Narrow Artificial Intelligence) odkazuje na systémy zamerané na riešenie jedinej úzko vymedzenej úlohy. Medzi príklady NAI patrí spracovanie jazyka ako vo virtuálnom asistentovi Apple nazvanom Siri. Zvykne sa jej hovoriť aj úzka AI (ANI), teda systémy, ktoré sú zamerané na riešenie špecifických úloh (napríklad rozpoznávanie tvárí, jazykové preklady).
- **silnú umelú inteligenciu alebo všeobecnú umelú inteligenciu** (Artificial General Intelligence – AGI) odkazuje na systémy riešiace úlohy rov-

³³ Umelá inteligencia. https://sk.wikipedia.org/wiki/Umel%C3%A1_inteligencia

³⁴ Bostrom N. *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford University Press. 2014.

nako dobre alebo dokonca lepšie ako človek a to bez nutnosti predchádzajúceho učenia jednotlivých úzko vymedzených úloh. AGI spájajúca "ľudské" flexibilné myslenie a uvažovanie so super rýchlym spracovaním dát, ktorá by sa mohla stať realitou po úspešnom vývoji kvantových počítačov. Všeobecná (AGI) predstavuje hypotetickú úroveň AI, ktorá by bola schopná vykonávať všetky úlohy na úrovni človeka, vrátane kreatívneho myslenia a schopnosti učiť sa.

Umelá inteligencia je teda oblasť informatiky, ktorá sa snaží vyvíjať systémy a aplikácie schopné vykonávať úlohy, ktoré vyžadujú ľudskú inteligenciu. Tieto úlohy zahŕňajú rozpoznávanie reči, spracovanie prirodzeného jazyka, vizuálnu analýzu, rozhodovanie a riešenie problémov. Dnes sa využíva hlavne *úzka umelá inteligencia*, ale vedci skúmajú možnosti vývoja AGI, čo by bezpochyby predstavovalo veľký posun v tejto oblasti.

Umelú inteligenciu môžeme chápať ako:

- interdisciplinárnu vednú oblasť, ktorá je na pomedzí matematiky, teoretickej informatiky a formálnej logiky.

- Inteligencia je pojem, ktorý v sebe zahŕňa kvalitatívne vyššie využívanie a spracovanie informácií pri rôznych procesoch a dejoch. Inteligencia ako kvalitatívne označenie využívania vedomostí je výsledkom uvažovania, abstrakcie, analyzovania a syntetizovania vedomostí. Inteligencia je daná pre rozvinuté živé organizmy a dáva im v prírode výsostné postavenie. ***U človeka sa jedinečne prejavuje ako schopnosť abstraktne myslieť.***

- schopnosť zariadenia prejaviti schopnosti podobné človeku, ako sú uvažovanie, učenie, plánovanie a tvorivosť (https://sk.wikipedia.org/wiki/Umel%C3%A1_inteligencia)

Poznámka: Počítačový systém, ktorý rieši plánovaciú úlohu, ešte nemusí byť inteligentný, ak vypočíta niekoľko tisíc variantov, vyhodnotí ich a vyberie z nich optimálny variant, inteligentný systém by bol skôr taký, ktorý by dokázal generovať len tie varianty, ktoré sú zmysluplné a prichádzajú v konečnom štádiu rozhodovania do úvahy.

Za ciele umelej inteligencie považujeme:

Pôvodne bola snaha priekopníkov umelej inteligencie zameraná na úplné skopírovanie a následne zdokonalenie ľudského umu. Dnes sa jednotlivé výskumné tímy snažia o vytvorenie parciálnych algoritmov na riešenie najmä:

- rozpoznávanie reči
- rozpoznávanie obrazu
- strojové videnie
- triedenie vzoriek
- navigácia v známom a neznámom teréne
- zameriavanie a sledovanie cieľov
- riadenie a plánovanie napr. výrobných procesov
- analýza a predpovedanie štatistických postupností (napr. obchodných, burzových informácií)

- kombinatorika
- reprezentácia zozbieraných dát
- data mining (hlbková analýza dát) a iné.

2 Technológie a základné prístupy

Súčasný vývoj v oblasti AI sa zameriava na rôzne metódy a technológie. Mohli by sme ich rozdeliť na oblasti:

- **Strojové učenie (Machine Learning, ML):** Rozumieme tým metódu, pri ktorej sa algoritmy učia na základe dát. Sem zaraďujeme aj tzv. hlboké učenie (Deep Learning, DL), ktoré používa neurónové siete na spracovanie komplexných dát.
- **Neurónové siete:** Vznikli na základe štruktúr biologických neurónov, ktoré kopírujú. Umelé neurónové siete sa používajú na riešenie úloh, medzi ktoré môžeme zaradiť napr. rozpoznávanie obrazu a spracovanie jazyka.
- **Prirodzený jazyk a jeho spracovanie (NLP):** Možnosť a schopnosť počítačov rozumieť, interpretovať a generovať ľudský jazyk. Poznáme rôznych asistentov, stretávame sa s nimi aj v domácnostiach, napr. Siri alebo Alexa. Vy dávame im pokyny a oni pracujú za nás – ovládajú mechanizmy, pridávajú zvuk, stiahni roletu, zasvietia....

3 Umelá inteligencia a jej aplikácie

Umelá inteligencia má dnes široké využitie v mnohých oblastiach a jej vývoj napreduje, ovplyvňuje mnohé doposiaľ zaužívané postupy: Ide najmä o odbory:

Zdravotníctvo – možnosti diagnostikovania ochorení, analýza medicínskych dát z diagnostických prístrojov, prognóza liečby na základe výsledkov analýz atď.

- **Diagnostikovanie a predikcia chorôb:** systémy, ako napríklad IBM Watson Health, ktoré dokážu analyzovať veľké množstvo medicínskych dát a predikovať choroby, napríklad rakovinu, s vysokou presnosťou, čerpajú z obrovskej databázy údajov, chorôb, vyšetrení.

- **Robotická podpora chirurgie:** Robotické asistované systémy (napr. Da Vinci), ktoré sa využívajú pri operáciách umožňujú presnejšie chirurgické zásahy.

- **Správa dát a lekárske záznamy:** AI pomáha spracovať obrovské množstvo dát, ktoré je možné využiť pre personalizované lekárske plány, dokáže prepájať systémy a zas právneho využitia šetriť ľudskú energiu.

Bankovníctvo a oblasť financií

- **Predpovede na finančných trhoch:** Analýza historických trhových údajov a predpovede pohybov akcií, komodít či kryptomien.

- **Finančné podvody a ich detekovanie:** Systémy AI vedia odhaliť nezvyčajné aktivity na účtoch a následne môžu zabrániť podvodom.

- **Chatboty a zákaznícky servis:** Virtuálni asistenti sa nám často ozývajú, "dvíhajú" telefón, prepájajú alebo odpovedajú na časté otázky a navigujú nás ako zákazníkov. Niekedy je tento aspekt ťažko označiť za výhodu AI.

Doprava a autonómne vozidlá

- **Autonómne vozidlá:** Rôzne automobilové spoločnosti (Tesla, Waymo a Uber) využívajú AI na vývoj automobilov, ktoré sa vedia pohybovať bez človeka ako vodiča.

- **Logistika, dodávateľské reťazce a ich optimalizácia:** AI analyzuje logistickú, resp. prepravnú sieť a navrhuje ekonomické a časovo úsporné plánovanie trás, aby sa čo najviac znížili náklady a v dnešnej dobe sa dáva akcent aj na emisie.

Vzdelávanie – Adaptívne systémy učenia a ich použitie tam, kde je potrebné sa prispôbiť individuálnym potrebám študentov, umelá inteligencia už teraz pomáha zlepšiť efektivitu a prístupnosť vzdelávania. Budúcnosť vidíme v rozvoji učenia sa s porozumením, straty mechanickej a netvorivej práce. Automatizácia hodnotenia: AI rýchlo hodnotí testy a úlohy, čím šetrí čas učiteľov.

Výroba, priemysel a prax: Znižovanie nákladov, automatizácia výrobných procesov, optimalizácia a efektivita.

Obchod a služby: personalizácia služieb, pochopenie potrieb zákazníkov, analyzovanie zákazníckych dát a ich ďalšia algoritmizácia (aj keď je to oblasť, s ktorou máme najväčšie problémy – strata anonymity a pod.).

Naša učebnica je prioritne zameraná na budúcich pedagógov, preto len krátko uvádzame výber softvérov a aplikácií podporujúcich AI vo vzdelávaní, v ktorých vidíme veľký potenciál.

Príklady softvérov a aplikácií podporujúcich AI vo vzdelávaní

- ◆ **ChatGPT:** <https://chat.openai.com/>
komunikácia s AI, vyhľadávanie informácií, návrhy nápadov
- ◆ **Midjourney:** <https://www.midjourney.com/home>
generovanie obrázkov a ilustrácií
- ◆ **Canva AI Image Generator:** <https://www.canva.com/ai-image-generator/>
generovanie obrázkov a ilustrácií
- ◆ **Autodraw:** <https://www.autodraw.com/>
návrhy obrázkov podľa predlohy
- ◆ **Animated drawings:** <https://sketch.metademolab.com/canvas>
rozpohybuje vložený obrázok
- ◆ **Bird Sounds:** <https://experiments.withgoogle.com/ai/bird-sounds/view/>
rozpoznávanie zvukov vtákov
- ◆ **COCO Explorer:** <https://cocodataset.org/#explore>
učenie softvéru rozpoznávať predmety z fotografií, hľadanie predmetov na obrázkoch
- ◆ **Teachable Machine:** <https://teachablemachine.withgoogle.com/train/image>
strojové učenie s učiteľom v praxi

Ďalšie návrhy: <https://aidetem.cz/ai-nastroje-do-vyuky/>

V predošlom texte sme hovorili o zaradení nástroja ChatGPT do výučby. Ide o jazykový model, ktorý je trénovaný pomocou strojového učenia na základe al-

goritmu GPT (z angl. Generative Pre-trained Transformer) a slúži na konverzáciu s používateľom v naturálnom jazyku. Do vzdelávania možno ChatGPT začleniť viacerými spôsobmi a popritom dodržiavať pravidlá:

- Odporúčame najprv **skúšať štýl**, ako komunikuje, tvorí vety, odpovedá na otázky.
- Je dôležité **overovať si zdroje**.
- Súčasne treba zdokonaľovať vlastné **expertné metodické a didaktické zručnosti**.
- Je dôležité zaradiť medzi ďalšie vzdelávanie napr. **tréning kritického myslenia, prácu s viacerými zdrojmi súčasne**.
- Treba sa naučiť pružne využívať **rôzne nástroje a stratégie učenia**.
- Je dôležité využívať **vyššie kognitívne funkcie**, schopnosť analyzovať a hodnotiť informácie, interpretovať ich správne.

4 Čo považujeme za výhody a nevýhody (riziká) umelej inteligencie³⁵

Ako všetko so sebou prináša pozitíva aj negatíva, tak aj technológie vo všeobecnosti majú svoje slabé a silné stránky, pozitívne, ale aj negatívne dopady. Dôležitú úlohu plní naše nastavenie, využívanie, miera používania a zdravý “sedliacky rozum”.

Výhody umelej inteligencie sú ale v istých oblastiach už nepopierateľné:

- **Produktivita a efektivita:** Dlhotrvajúci proces automatizácie rutinných úloh a činností, v konečnom dôsledku šetrí čas a znižuje náklady, ale aj umožňuje venovať sa tvorivejším činnostiam.

- **Spolahlivosť a presnosť:** Umelá inteligencia s použitím algoritmov dokáže spracovať obrovské a ľudským možnostiam nepochopiteľné množstvo dát s vysokou presnosťou a obrovskou rýchlosťou.

- **Možnosti autonómneho riadenia:** Najčastejšie sa spomína v súvislosti s automobilmi – znamená automatické riadenie vozidla, resp. samoriadenia. Vozidlo vybavené autonómnym riadením je schopné snímať okolie vozidla, vyhodnocovať aktuálnu jazdu a náhle situácie a ovládať vozidlo. AI otvára možnosti, ktoré by bez nej boli prakticky nedosiahnuteľné, nielen v tejto oblasti riadenia.

Riziká používania umelej inteligencie:

- **Pracovné miesta – strata, rekvalifikácia apod.:** Automatizácia môže viesť k zániku určitých profesií, ale netreba byť pesimistický, aj v 19. storočí v období parných strojov a prvej mechanizácie si človek myslel, že ho nebude treba. Naopak – automatizácia môže priniesť rekvalifikovanie pracovných miest spojené s celoživotným vzdelávaním, ale ukazuje sa, že veľký dopad na nezamestnanosť ako takú nemá.

- **Oblasť etiky, práva, ochrany osobných údajov:** Vznikajú otázky, ako je ochrana súkromia a zodpovednosť za chyby alebo nesprávne rozhodnutia algoritmov. Opäť treba zdôrazniť, že všetko závisí na človeku.

³⁵ Bostrom N. *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford University Press. 2014.

- **Kybernetické a bezpečnostné riziká:** AI môže byť použitá na akýkoľvek účel, dobrý, aj zlý. Ten, kto ju použije je opäť len človek. Dnes sme svedkami obrovského rozmachu kybernetických útokov, šírenia dezinformácií a rôznych činností majúcich negatívny dopad na človeka.

5 Umelá inteligencia a jej využitie vo vzdelávaní³⁶

Umelá inteligencia má vo vzdelávaní obrovský potenciál. Jej využitie umožňuje personalizovať učebný proces, zefektívniť administratívu, podporiť motiváciu študentov a poskytnúť učiteľom nové nástroje pre efektívnejšiu výučbu. Uvádzame kľúčové oblasti, v ktorých sa AI používa a jej použitie zásadne mení vzdelávacie prostredie. Digitálne kompetencie a zručnosti učiteľov a žiakov sa rozširujú aj o oblasť umelej inteligencie, je potrebné poznať silné a slabé stránky a možnosti efektívneho využitia.

Personalizované vzdelávanie

Za najvýznamnejšiu výhodu umelej inteligencie vo vzdelávaní považujeme prispôsobenie učebného procesu individuálnym potrebám žiakov a študentov. Umelá inteligencia prostredníctvom algoritmov dokáže analyzovať údaje o tom, ako sa žiaci, resp. študenti učia, aké úlohy im robia problémy, v čom sa zlepšujú a v čom zaostávajú. Na základe týchto informácií môže učiteľ s pomocou inteligencie:

- **Učebný obsah dynamicky prispôbiť** podľa potrieb a schopností jednotlivca.
- **Zistiť slabé miesta** u každého žiaka, resp. študenta a odporučiť mu na mieru dodatočné cvičenia alebo učebné materiály, ktoré mu pomôžu lepšie porozumieť problematike.
- **Poskytnúť spätnú väzbu** hneď po teste, zadaní alebo po dokončení úlohy, čo je veľká výhoda z hľadiska stresu, objektivity hodnotenia.

Personalizované vzdelávanie a individualizácia potrieb žiaka, resp. študenta umožňuje premostiť rozdiely v schopnostiach a učebných štýloch jednotlivých žiakov, resp. študentov, čím umožňuje každému učiť sa a postupovať vlastným tempom.³⁷

Adaptívne učebné systémy a platformy

Pokroky žiakov sa najlepšie sledujú cez adaptívne učebné systémy, ktoré využívajú umelú inteligenciu na to, aby zistili pokroky žiakov, študentov a na základe toho upravovali náročnosť úloh, ktoré riešia. Tento prístup pomáha poskytovať výzvy, ktoré sú pre žiakov zvládnuteľné, ale stále rozvíjajúce.

Príklady adaptívnych platforiem:

- **Jazykové aplikácie (Duolingo a iné):** Používajú umelú inteligenciu na prispôsobenie úrovne cvičení. Cvičenia nastavujú podľa toho, ako žiak, študent odpovedá na otázky, či a aké chyby robí.

³⁶ Kaplan, A. Artificial Intelligence, Business and Civilization: Our Fate Made in Machines. London : Routledge, 2022-01-06. (1.)

³⁷ Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th Edition). Pearson.

- **Programovacie a matematické platformy:** Sem patria platformy ako Khan Academy alebo CodeSignal, ktoré sledujú pokrok a chyby žiakov, študentov a prispôsobujú obsah tak, aby sa zlepšili v konkrétnych oblastiach.

Hodnotenia, ich automatizácia a správa úloh

Vyhodnocovanie testov, jednotlivých úloh najmä s výberom správnej odpovede, ale aj otvorenými otázkami je tiež výhodou a vďaka umelej inteligencii má veľký potenciál, zjednodušuje vyhodnocovanie s okamžitou spätnou väzbou. Objektivita takéhoto hodnotenia je veľmi vysoká. Výhody môžeme zhrnúť takto:

- **Testy a ich okamžité vyhodnotenie:** Systémy založené na AI dokážu generovať z databanky úloh vždy iné poradie a otázku. Dôležité je mať veľkú databázu testových úloh, z ktorých umelá inteligencia náhodne vyberá otázky. Je to na začiatku síce pre učiteľa práce, ale potom veľmi pohodlné. Tak ako všetko s počítačmi...Okamžité vyhodnotenie testov a znázornenie výsledky, resp. správnych a nesprávnych odpovedí je výsledkom veľkej objektivity v skúšaní a testovaní. Zároveň sa šetrí čas učiteľov, skúšaných, ale aj psychická záťaž na čakanie výsledkov testu a úspech na skúške. Čas, ktorý spoločne ušetríme, môžeme venovať na rozvoj schopností, zručností a kreatívnu prácu.

- **Hodnotenie zložitejších odpovedí – esejí a písomných prác:** Umelá inteligencia prostredníctvom algoritmov a systémov vie vyhodnocovať aj textové odpovede na základe zvoleného kritéria, či už to je gramatika, syntax a obsah, to umožňuje hodnotiť aj písomné práce, pričom konečné hodnotenie môže učiteľ samozrejme doplniť, zvážiť, pozmeniť.

- **Administratíva študentov:** AI je zameraná na automatizáciu administratívy, čo je výborná funkcia a úloha, či už ide o prezeniu, evidovanie hodnotení, resp. akýchkoľvek učiteľom požadovaných činností. Zase tým vzniká väčší priestor na kreatívnu prácu, na výučbu.

Umelá inteligencia a “jej” asistenti

Sem patria už spomínané zariadenia, ktoré nazývame aj chatbotmi alebo digitálnymi asistentmi, ktoré sú založené napr. na technológii GPT alebo Siri. Sú určené na pomoc a sprostredkovanie, vo výučbe sú určené na pomoc pre študentov – odpovedať na otázky v reálnom čase, pomáhať v úlohe sprievodcu s domácimi úlohami alebo poskytujú doplňujúce informácie.

- **Nepretržitá podpora (24/7):** Chatboty odpovedajú na otázky študentov v “každej minúte”, teda mimo vyučovacích hodín, je to veľká podpora pri samoštúdiu, resp. pri pripravách na skúšky.

- **Samotestovanie – návrh cvičení a úloh:** Na základe priebežných výsledkov, ktoré hovoria o pokroku študenta, asistenti navrhujú cvičenia alebo úlohy, ktoré vzdelávajú študenta a posúvajú ho ďalej v učebnom obsahu.

- **Interaktivita v učení sa:** Asistenti s umelou inteligenciou komunikujú so študentmi v reálnom čase a nabádajú ich k diskusiám alebo podnecujú študentov zamýšľať sa a odpovedať na rôzne témy.

Umelá inteligencia – virtuálna, rozšírená, zmiešaná realita³⁸

“Virtuálna realita” (VR) je prostredie vymodelované prostriedkami počítača simulujúce skutočnosť. Primárne sa ním chápe vytváranie vizuálneho zážitku zobrazovaného na obrazovke počítača, prípadne cez špeciálne stereoskopické zariadenia. V sofistikovanejších prípadoch sú stimulované aj ďalšie zmysly ako napr. sluch, čuch a hmat. Interakciu s používateľom zabezpečuje buď klasické vybavenie počítača ako klávesnica a myš alebo špeciálne prispôsobené zariadenia ako okuliare vytvárajúce dojem trojrozmernosti, oblečenie snímajúce pohyby a stimulujúce hmat, viackanálový zvuk a pod. Takto tvorené prostredie môže vytvárať predstavu skutočného sveta (napr. pri nácviku boja, učení pilotovania), prípadne sa od neho značne líšiť (napr. pri hraní hier). Súčasnými technickými prostriedkami je veľmi ťažké vytvoriť vernú virtuálnu realitu. Predpokladá sa však, že časom budú tieto prekážky prekonané.“ (https://sk.wikipedia.org/wiki/Virtu%C3%A1lna_realita)

VR prináša možnosť ponorenia sa do virtuálneho sveta. Človek “opúšťa” prostredie bežného sveta a pomocou zariadenia sa preniesie do výhradne digitálneho prostredia. Umožňuje zažívať veci, ktoré existujú a sú vzdialené alebo aj neexistujú. Táto technológia produkuje realistické trojrozmerné prostredie, ktoré človek vníma ako skutočné. Jej cieľom je vytvoriť najrealistickejšie prostredie skutočného sveta.

Rozšírená realita (AR – Augmented Reality) pridáva obrazom skutočného sveta, ako ho bežne vnímame, digitálnu vrstvu s relevantným informačným obsahom prostredníctvom smartfónu, tabletu, priehľadného displeja, či AR okuliarov. Rozšírená realita nevyžaduje, na rozdiel od VR, žiadne špeciálne elektronické zariadenia. Na obraz skutočného sveta sa nanesie digitálna vrstva pomocou softvérovej aplikácie v telefóne, tablete alebo v počítači. Preto je AR najrozšírenejšou a najprístupnejšou zo všetkých troch spomínaných technológií.

Kde sa stretávame s rozšírenou realitou?

Obľúbený Google Translate, alebo hra Pokémon Go, alebo aplikácia IKEA – vizualizácia nábytku a jeho umiestnenia do priestoru, aplikácie, prostredníctvom ktorých môžeme vyskúšať hocičo. Sú to aj presné informácie o počasí, o polohe, o zariadení v okolí (viď obrázky).

Zmiešaná realita (MR – mixed reality) poskytuje možnosť manipulovať s digitálnymi objektami a tým im dávať vlastnosť reálnych, hmotných objektov. Je to rozvinutejšia forma virtuálnej reality. Napr. je to možnosť zobrazovať a otáčať rukami holografické 3D predmety a iné možnosti, ktoré sa neustále rozvíjajú. MR má praktické využitie aj vo vzdelávaní, napr. tam, kde je potrebná manuálna manipulácia – chirurgia, dizajn, skladanie súčiastok a pod. Čo sa bude diať v budúcnosti uvidíme. Ale napr. trojrozmerná projekcia röntgenových

³⁸ Slováková, A. I. (2023) Čo je to umelá inteligencia? 1 000 slov o nej od nej [online]. 2023-04-21, [cit. 2023-06-08]. Umelá inteligencia: definícia a využitie | Spravodajstvo | Európsky parlament [online]. www.europarl.europa.eu, 2020-04-09, [cit. 2023-06-08]. Dostupné online.



<https://www.pcexpres.sk/blog/virtualna-realita-rozsirena-realita-a-zmiesana-realita#gallery-4>

snímok pri operáciách, napr. drony (už skutočnosť) a mnoho iných výziev, kde sa ľudská práca, ale hlavne omyl a nepresnosť nahradí inteligentným “strojom”. Sú to výzvy pre technologický priemysel – vývoj nového hardvéru a softvéru, vyššieho výkonu, lepšej citlivosti, vyššieho rozlíšenia, lepšej dostupnosti a hlavne spracovania širokého množstva dát.

Vo vzdelávaní-virtuálna realita (VR), rozšírená realita (AR) a zmiešaná realita (MR) sú technológie, ktoré umožňujú študentom učiť sa prostredníctvom simulácií a praktických cvičení. Umelá inteligencia sprostredkováva realitu učiacim sa aj vo forme zážitkov, čo je úžasné. Už dnes sa reálne robia:

- **Simulácie v laboratóriách:** Študenti sa zúčastňujú v laboratóriách experimentov, ktoré by v reále boli nebezpečné, nákladné, alebo by boli nerealizovateľné z hľadiska finančnej náročnosti. Napr. zdravotníctvo – to sú neuveriteľné možnosti nácviku, výcviku a získania skúsenosti inak nerealizovateľných.
- **Interaktívne geografické a historické štúdie:** Ponúkajú sa neuveriteľné možnosti cestovať v čase, na miesta nedostupné a vzdialené. A nielen cestovať, ale ich spoznávať, skúmať a vyhodnocovať dáta tam získané.

Umelá inteligencia ako nástroj pomoci pre pedagógov³⁹

Vzdelávanie je priestor, kde umelá inteligencia pomaly nachádza uplatnenie, ale jej etablovanie, prijatie bude mať nesmierne dôsledky na kvalitu výučby.

³⁹ Mesarčík, M.; Gyurász, Z. (2020). *Umelá inteligencia a právna úprava zdravotníctva v Slovenskej republike*. Bratislava : Právnická fakulta UK, 2020. 100 s. Dostupné online. ISBN 978-80-7160-574-4. s. 5

Bude a už aj je cenným nástrojom pre učiteľov. Už sme využili AI viackrát spomínali, ale pripomeňme si:

- **Administrácia a analýza výsledkov:** Ide o možnosti analyzovať pokrok celej triedy, ale aj jednotlivca, zároveň poskytnutie prehľadu o silných a slabých stránkach študentov učiteľovi, a následne úprava krokov na dosiahnutie cieľových výsledkov.

- **Interaktívne učebné materiály a ich návrhy:** Systémy s podporou umelej inteligencie dokážu na základe obsahu učiva odporučiť učiteľom vhodné materiály alebo zdroje, ktoré sú cenné pri jeho vzdelávaní, resp. dopĺňujú jeho materiály pre výučbu.

- **Personalizácia výučby pre študentov so špecifickými potrebami:** Jednak je to identifikácia takých študentov, ktorí potrebujú špeciálnu podporu, jednak aj možnosti prispôsobenia výučby ich potrebám. Môže ísť aj o nadané deti.

Etické otázky využívania umelej inteligencie vo vzdelávaní

Etické otázky technológií už dlhodobo zamestnávajú našu myseľ, avšak umelá inteligencia prináša v etických oblastiach revolúciu. Na mnohé otázky dnes nevieme odpovedať, ale musíme o nich hovoriť, pretože predstavujú realitu, ktorú nemožno prehliadať. A je vysoko pravdepodobné, že vývoj v tejto oblasti sa nezaťahuje, naopak... Najčastejšie v súvislosti s umelou inteligenciou hovoríme o:

- **Ochrane súkromia a bezpečnosti dát:** Vo vzdelávacích inštitúciách pri množstve študentov a ich cirkulácií pracujeme s obrovským množstvom dát, ktoré je potrebné chrániť pre ich zneužitím.

- **Technológie a závislosť na nich:** Veľmi často pretraktované otázky používania technológií v útlom veku, neúmerný čas strávený s nimi, nedostatok aktivít vyvažujúcich prácu s technológiami.

- **Zodpovednosť, etika:** Nie všetko, čo vyhodnotí umelá inteligencia musíme akceptovať. Naopak ľudský aspekt vo vzdelávaní je viac než dôležitý, ide stále o výchovu, nielen vzdelávanie.

Umelá inteligencia ponúka vzdelávacím inštitúciám nové nástroje a metódy, ktoré za podmienky optimálneho použitia môžu zlepšiť kvalitu vzdelania, môžu poskytovať žiakom, študentom individuálnu a personalizovanú podporu a zefektívniť prácu učiteľov. Umelá inteligencia by v žiadnom prípade nemala nahradiť učiteľov, mala by predstavovať aspoň nateraz doplnok k tradičným metódam výučby a nemala by predstavovať stratu osobného kontaktu, nielen učiteľa a žiaka, ale aj žiakov navzájom. Umelá inteligencia má za cieľ vzdelávanie urobiť dostupnejším a efektívnejším.

Tu je podrobný prehľad výskumu a súčasných trendov v oblasti umelej inteligencie (UI), ktorý zahŕňa definíciu, aplikácie, technológie, etické otázky a výzvy spojené s jej využívaním. Súčasný výzvy a trendy umelej inteligencie ⁴⁰

⁴⁰ Sekaj I. (2019) Najzásadnejšia otázka o umelej inteligencii je, či stroj môže mať vedomie htps://dennikn.sk/1668932/najzasadnejšia-otazka-o-umelej-inteligencii-je-ci-stroj-moze-mat-vedomie/ 2019-12-02.

Generatívne modely – modely ako GPT a DALL-E od OpenAI dokážu vytvárať texty, obrázky alebo hudbu na základe zadania. Tieto modely sú využiteľné v kreatívnych odvetviach, zákazníkovej podpore alebo pri generovaní obsahu.

Etická umelá inteligencia – spravodlivý prístup, ochrana súkromia (spracovanie citlivých informácií bez dostatočných zabezpečení môže viesť k únikom a zneužitiu údajov) a transparentnosť v rozhodovacích procesoch, na ktorých sa podieľa umelá inteligencia. Jedným z hlavných problémov je zabezpečiť, aby umelá inteligencia fungovala v súlade s ľudskými hodnotami. Najmä, ak ide o zaujatosť a diskrimináciu, transparentnosť algoritmov (niekedy je ťažké zistiť, ako umelá inteligencia dospela k rozhodnutiu), zodpovednosť aj za chyby (napr. autonómne vozidlo spôsobí nehodu – právne otázky zodpovednosti).

Autonómne systémy – ďalší vývoj v oblasti autonómnych systémov, fungovanie bez ľudského zásahu, vývoj napr. autonómnych vozidiel, robotov. Vývoj bezpečných systémov je kľúčový, aby sa predišlo škodám a aby tieto systémy nemohli byť zneužitú. Dôležitá je potreba zaistiť, aby rozvoj autonómnych systémov nebol v rozpore s bezpečnostnými štandardmi.

Spracovanie obrazu a zvuku s použitím umelej inteligencie – Neurónové siete sú základom pre rozpoznávanie tvárí, hlasu a textu a zároveň umožňujú vývoj takých aplikácií, ktoré sú veľmi obľúbené. Používajú sa v bezpečnostných systémoch, zákazníkovej podpore a diagnostike.

Zmeny na trhu práce – robotizácia a automatizácia môžu vplyvať na pracovné miesta, najmä v sektore výroby, dopravy, administratívy a služieb. Nemusí to znamenať stratu práce, naopak vznikne, ba už vzniká potreba rekvalifikovať pracovnú silu na nové úlohy. Z optimistického pohľadu nás možno čakať éra tvorivej činnosti a menej manuálnej práce.

Záver. Umelá inteligencia je dynamicky sa rozvíjajúca oblasť, ktorá môže priniesť výrazné zlepšenie kvality života a efektívnosti procesov. Aj keď prináša veľké výhody, jej rozvoj zároveň vyžaduje zodpovedný prístup, zabezpečenie etických štandardov a riešenie výziev spojených s ochranou súkromia, transparentnosťou a bezpečnosťou. Výskum v oblasti robotiky a AI naznačuje kľúčové trendy, ktoré ovplyvnia náš život – vo všetkých oblastiach (zdravotníctvo, školstvo), rozvoj robotov, ktorí budú s ľuďmi existovať, komunikovať a spolupracovať (tzv. humanoidné roboty) a rozvoj robotiky a umelej inteligencie ako nosných odvetví.

Umelá inteligencia je silný nástroj, ktorý môže zásadne zmeniť spoločnosť, mnohé odvetvia sa budú rozvíjať na novú úroveň. Umelá inteligencia prispieva k riešeniu problémov a otázok, ktoré boli kedysi mimo nášho dosahu, no vyžadujú si zodpovedný prístup, reguláciu a hlboké premýšľanie o možných dopadoch. Umelá inteligencia dnes predstavuje ohromný pokrok a je prakticky všade, nielen v počítačoch alebo v mobilnom telefóne. V súčasnosti ju už bežne využívame prakticky každý deň. Je na začiatku svojho vývoja, z hľadiska každodenného života. Mnoho môže znieť desivo, ale je potrebné myslieť na fakt, že umelá inteligencia je produkt človeka a človek je za ňu zodpovedný.

Dnes nevieme s istotou povedať ako to bude, ale určite vieme, že pokrok nezastavíme. Prekvapia nás nové prelomové objavy a možnosti, najprv sa budú zdať vzdialené a teoretické, potom ich budeme mať doma, v obývačke, kuchyni, garáži a budeme ich využívať. Ako vždy pri technológiách bude potrebný opatrný prístup, úlohou ľudí používať umelú inteligenciu tak, aby sa eliminovali negatívne dôsledky.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0203.2025>

1.3. МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОЛІСЕМІЇ ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ У ПРОФЕСІЙНОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

*Лариса ЛУК'ЯНОВА (Київ, Україна),
Кишиштоф СИМЕЛЯ (Радом, Польща)*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF POLYSEMY OF TERMS AND CONCEPTS IN PROFESSIONAL RESEARCH

*Larysa LUKIANOVA (Kyiv, Ukraine),
Krzysztof SYMEŁA (Radom, Poland)*

Одним із проявів цивілізаційного розвитку і поступової спеціалізації різних сфер людської діяльності є динамічне зростання кількості термінів, особливо в галузі науки і техніки. Стрімкість цього явища влучно відображає термін «термінологічний бум» (Michtha, 2022)⁴¹, що, своєю чергою, підкреслює проблему полісемії.

І українська, і польська мови, подібно до багатьох інших мов, характеризуються полісемією, що створює певні труднощі для наукових досліджень, такі як неоднозначність і багатозначність. З цього приводу А. Чудецька-Врона пише, що в польській мові існують лексеми, які мають однакове звучання, але в залежності від контексту – різні значення (Czudecka-Wrona, 2023)⁴². Водночас як справедливо зауважує С. Гончаренко, «полісемія сама по собі є природною і невід'ємною рисою розмовної мови і жодним чином не є її недоліком, але містить у собі потенціал для неоднозначності, помилок і абсурдів» (Гончаренко, 2008, с. 254).

⁴¹ Michtha, T. (2022). Systemy pojęć w terminologii i słowniku. Białystok: PRYMAT. https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/15408/1/Michtha_T_2022_Systemy_pojec_w_terminologii_i_slowniku.pdf

⁴² Czudecka-Wrona A. (2023). Wyrazy polisemiczne – czym są i dlaczego je stosujemy? <https://contentwriter.pl/wyrazy-polisemiczne/>

Лексична неоднозначність вважається серйозною проблемою в освіті (Zukswert et al., 2019, с. 6), комунікації та багатьох професійних галузях. Лексично неоднозначні терміни також розглядаються як проблема у науковій комунікації та освіті (Liu, Medlar et al., 2022). Водночас наукова та термінологічна однозначність є обов'язковою вимогою наукової методології загалом і педагогічної методології зокрема. Оскільки педагогічна теорія визначається через систему понять, необхідно прагнути «до чіткості кожного поняття і однозначності терміна, що його позначає» (там само).

Необхідно додати, що точність і надійність наукових досліджень, особливо в галузі андрагогіки, значною мірою залежать від правильності вживаних термінів і потребують уточнення понятійного й термінологічного апарату (Лук'янова, 2023).

Таким чином, суперечності у визначенні суті понять та їх неправильна заміна негативно впливають на якість дослідницької роботи. Наразі дослідники підкреслюють, що досить часто допускається довільне трактування як базових, так і похідних категорій, що призводить до штучного розширення сфери їх використання. Саме тому Д. Клюс-Станська доводить негативні наслідки такого хаосу для педагогічної науки (Klus-Stańska, 2010). Водночас, як зазначає А. Федорович, деякі дослідники не вбачають проблеми у множинності значень лексичних одиниць, вважаючи, що різні їхні вживання відповідають різним ситуаціям. Інші ж вважають, що потрібно максимально обмежити полісемію і підпорядкувати різні вживання одній спільній репрезентації (Fedorowicz, 2018).

Науковці підкреслюють, що деякі терміни, зокрема ті, що стосуються освіти дорослих, мають різні значення залежно від регіону, у якому вони застосовуються. Важливо знайти таке визначення, яке враховувало б усі національні особливості і водночас було б достатньо точним, щоб забезпечити міжкультурний діалог (Colardyn і Bjornavold, 2005).

Наприклад, багато понять і термінів, пов'язаних із політикою освіти дорослих у Польщі, можуть мати різне трактування залежно від середовища і контексту їх використання (Лук'янова, 2023). Із 2013 року країна докладє зусиль для врахування в галузі освіти термінів, узгоджених із європейськими визначеннями навчання впродовж життя, що охоплюють освіту і професійну підготовку дорослих. Уряд країни прийняв стратегічні документи «Перспектива навчання впродовж життя» (2014) та «Стратегію розвитку людського капіталу», які містять визначення ключових термінів політики безперервної освіти.

Тому пояснення семантичного значення понять, використаних у дослідженні, є надзвичайно важливим. Це стосується передусім понять, запозичених із іноземних мов, міждисциплінарних понять, а також тих, що були запозичені в педагогіку, особливо педагогіку праці, з інших наукових сфер.

Ми об'єднуємо цю точку зору низкою положень:

По-перше. Видатні науковці, теоретики педагогіки та фахівці з методології підкреслюють неприпустимість термінологічної нечіткості та необхідність ретельного добору мовних засобів для створення якісного, чіткого і недвозначного педагогічного понятійного апарату.

По-друге. Визначення методологічних принципів і критеріїв вибору базових дослідницьких концептів, їхнє обговорення і аналіз дозволять уточнити проблему сучасної науки про працю, глибше проникнути в її суть і конкретизувати ступінь дослідження цієї проблеми.

По-третє. На основі аналізу змісту дослідницьких понять можна створити «логічно завершену концептуально-категоріальну конструкцію досліджуваної проблеми». Таку конструкцію можна назвати «системою понять» (Tokarski, 2012, с. 362); «лексичним семантичним полем» (Bojar, red. 2002, s. 197); або «картою понять» (Przykłady map koncepcyjnych, 2025). Вона створює реальні можливості для систематизації та вдосконалення понять, а також обґрунтування нових термінів у досліджуваній сфері.

Отже, як показують наведені висновки, надзвичайно важливо, розпочинаючи наукові дослідження, визначити сукупність базових понять, проаналізувати їх і охарактеризувати, що дозволить уникнути помилок і неясностей в їх інтерпретації.

Підходи, принципи і критерії вибору дефініцій для аналізу. Щодо термінологічної діяльності Я. Томашук (Tomaszczyk, 2014, с. 48)⁴³ охарактеризував два способи термінологічного аналізу, що здійснюється на системному рівні, і охоплює вивчення понять, створення цілісної системи, визначення понять, призначення їм відповідних термінів.

Варто пам'ятати, що семантичне поле – це сукупність виразів, що перебувають між собою у певних семантичних зв'язках (Bojar, oprac. 2002, с. 197)⁴⁴. Тому для побудови семантичного поля «найкраще серед різноманіття понять ідентифікувати ті, які можна назвати базовими, а також простежити, яким чином базові й допоміжні поняття пов'язані між собою».

Отже, створення тезаурусу нашого дослідження доцільно підпорядкувати наступному алгоритму:

- 1) визначення базового поняття (основного – ядра) та його синонімів, що становлять основу, навколо якої організовуються похідні поняття;
- 2) вибір похідних термінів для базового поняття;
- 3) визначення зв'язків між базовими і похідними термінами.

Така алгоритмічна послідовність дослідницьких операцій дозволить нам отримати чіткіше уявлення про розвиток нашої дослідницької проблеми і уникнути семантичних труднощів із ключовими термінами.

⁴³ Tomaszczuk, J. (2014). Model systemu informacji terminologicznej. Katowice: Wydaw. UŚ

⁴⁴ Bojar, B. oprac. (2002). Słownik encyklopedyczny informacji, języków i systemów informacyjno-wyszukiwawczych. Warszawa: Wydaw. SBP

Для цього будемо керуватися сукупністю принципів, серед яких найбільш важливими є:

- *принцип контекстуальності* – передбачає аналіз різних інтерпретацій понять із урахуванням контексту, в якому вони використовуються, що дозволяє спрямувати логіку їх визначення відповідно до вирішення поставлених дослідницьких завдань;
- *принцип системності* – передбачає послідовний перехід від загального до конкретного за домінуючої ролі цілого, тобто аналіз термінів у системі через найближчі родові та видові зв'язки слів із близьким семантичним значенням;
- *принцип неперервності* – пропонує алгоритм дій: визначення критеріїв розрізнення дефініцій, виділення основних і підпорядкованих понять, подальший аналіз різних підходів до розуміння поняття і формування його правильного визначення;
- *принцип надпредметної орієнтації* – дає можливість екстраполяції системи базових понять однієї галузі на предмети інших галузей.

Підкреслимо, добір понять для аналізу має здійснюватися на основі детальних критеріїв, які, на нашу думку, сприятимуть логічній та ієрархічній структуризації обраних дефініцій, створюючи понятійно-категоріальну базу дослідницького поля з базовими поняттями та їх похідними.

Для нашого дослідження важливими є такі критерії відбору термінів:

- 1) ступінь належності до професійнознавства;
- 2) зв'язок із професійною освітою;
- 3) зв'язок із педагогікою праці;
- 4) наявність відповідників в англomовній науковій літературі.

Зазначимо, що при створенні понятійного та термінологічного апарату дослідження і його аналізі найчастіше використовуються слова «поняття», «термін», «дефініція», однак останнім часом великою популярністю користується термін «концепт», який швидко увійшов до наукового обігу педагогічних наук, філософії, психології, теорії штучного інтелекту і когнітивної лінгвістики, і який ми будемо використовувати у нашому дослідженні.

Тезаурус дослідницьких понять і його концептуальна карта. Враховуючи, що перший етап наших дослідницьких пошуків – визначення принципів і критеріїв дослідження – завершено, перейдемо до наступного етапу – створення компонентів тезаурусу та їх аналізу.

Спираючись на сукупність принципів і враховуючи критерії відбору термінів описані нами вище, ми сформулювали тезаурус (лексикон термінологічний) дослідницьких понять.

Тезаурус обмежується сукупністю базових понять, які є основою, навколо якої групуються похідні поняття. Водночас пам'ятаємо, що головним системоутворювальним концептом є *концепт професійнознавства* (Рис. 1).

ПРОФЕСІОЗНАВСТВО

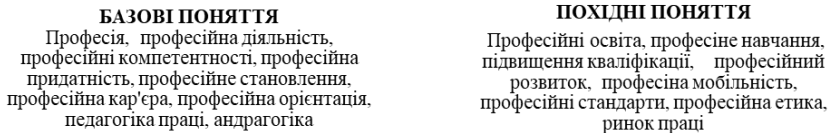


Рис. 1. Тезаурус дослідницьких понять

Прийняття розуміння базових і похідних термінів дає підстави вважати, що визначення змісту обох груп дозволить наблизитися до розуміння між-дисциплінарних зв'язків розглядуваної термінології з термінологіями інших галузей науки, а також до виявлення термінологічного фундаменту, на якому базується певний термінологічний лексикон (Micha, 2022, с. 122)⁴⁵.

Така структура дозволяє системно досліджувати процес підготовки, вибору та розвитку професій, враховуючи потреби суспільства й індивідуальні особливості. Одночасно створення концептуальної карти найбільш ефективно сприяє візуалізації цієї структури. «Концептуальна карта – це візуальне представлення ідеї, процесу або принципу, яке ілюструє значення і зв'язки між різними елементами. Карти понять допомагають краще зрозуміти складну інформацію через візуалізацію взаємозв'язків між різними поняттями» (Przykłady map konceptualnych do efektywnej prezentacji pomysłów, 2025). Карти понять сприяють кращому розумінню складної інформації завдяки наочному зображенню зв'язків між різними концептами.

Створення карти понять, що входять до концепту «професіознавство», має на меті допомогти у розумінні сутності самого поняття як галузі знань, а також його ключових зв'язків з іншими концептами (галузями знань). Узагальнена карта понять професіознавства представляє його як багатогранну дисципліну, що об'єднує знання про професії, їх розвиток і специфіку, а також про психологічні й соціально-економічні умови праці.

У контексті дослідження створення карти понять дозволить графічно відобразити взаємозв'язки між ядром і периферією дослідницьких понять і дасть змогу умовно поділити науковий тезаурус дослідження на такі компоненти:

- дефініції базові (що належать до об'єкта дослідження);

⁴⁵ Micha, T. (2022). Systemy pojęć w terminologii i słowniku. Białystok : PRYMAT. https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/15408/1/Micha_T_2022_Systemy_pojec_w_terminologii_i_slowniku.pdf

- дефініції, які розкривають сутність і специфіку досліджуваної проблеми (належать до предмета дослідження);
- дефініції, які відображають додаткові підходи до сучасної науки про професії.

Розпочнемо аналіз із системоутворювального (головного) поняття *професієзнавство*.

Професієзнавство у польській педагогічній думці.

Професієзнавство, тобто знання про професії, є важливою дослідницькою галуззю польської наукової думки, що становить невід'ємну складову педагогіки та соціології праці.

Серед польських учених, які зробили значний внесок у розвиток професієзнавства, передусім варто згадати Т. Новацького. Його публікація 1999 року під назвою «Zawodoznawstwo» стала важливим джерелом знань про цю галузь і сприяла її розвитку в межах педагогіки праці (Nowacki, 1999). Як підкреслюють А. Кних і Г. Нога, теорія Тадеуша Новацького є вдалою, піонерською спробою представити професієзнавство як ключову проблематику педагогіки праці (Knych, Noga, 2014, с. 173)⁴⁶.

Професієзнавство, пише Манджеєвська-Смол, є важливою галуззю досліджень, значення якої у практичному вимірі постійно зростає, і яка водночас стосується багатьох теоретичних проблем (Mandrzejewska-Smól, 2010, с. 190)⁴⁷. Варто також зазначити, що професієзнавство, попри свою важливість, є галуззю, що й досі розвивається і потребує подальших досліджень та систематизації, щоб відповідати динамічним змінам на ринку праці.

Це міждисциплінарна галузь знань, яка займається вивченням природи, змісту та умов формування професій і спеціальностей; виявляє вимоги, які професія ставить до людини, допомагає їй усвідомлено обрати професійну дорогу та оптимізувати професійну діяльність. Це міждисциплінарна сфера знань, розташована на перетині соціальних, природничих, економічних і технічних наук. Т. Новацький також трактує професієзнавство як міждисциплінарну галузь знань, що знаходиться на межі багатьох наук (Nowacki, 2004)⁴⁸.

У тотожному контексті професієзнавство трактує і В. Фурманек, підкреслюючи, що воно також є умовою раціоналізації прогностичних дій у професійній освіті (Furmanek, 2000, с. 418–419)⁴⁹. Ця галузь науки виникла

⁴⁶ Knych A. & Noga H. (2014). Tadeusz W. Nowacki, Zawodoznawstwo. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Technica VII URL: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/9433/AF158--21--Zawodoznawstwo--Knych--Noga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

⁴⁷ Mandrzejewska-Smól I. Zawodoznawstwo jako istotny obszar problemowy pedagogiki pracy. URL: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/5665/Zawodoznawstwo%20jako%20istotny%20obszar%20problemowy%20pedagogiki%20pracy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

⁴⁸ Nowacki, T. W. (2004). Leksykon pedagogiki pracy. Radom : Instytut Technologii Eksploatacji,

⁴⁹ Furmanek, W. (2000). Podstawy edukacji zawodowej, Rzeszów : Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.

переважно для систематизації і визначення понять, які функціонували в сфері педагогіки праці, але трактувалися по-різному і часто суперечливо. До них належали, зокрема: професійна характеристика, характеристика професії, опис професії, професійний профіль, професія, номенклатура шкільних професій тощо (Lelińska, 2006, с. 190)⁵⁰.

За В. Новацьким об'єктами дослідження професієзнавства є: поділ праці (історичний і сучасний), поняття професії, її еволюція упродовж століть, опис окремих професій, характеристика професій, професійні кваліфікації, стандарти професійної кваліфікації, професійні компетентності, класифікації професій (історичні й сучасні), процес розвитку професій, процес зникнення професій, документація праці, робоче місце і умови праці в окремих професіях (Nowacki, 2003)⁵¹.

Сьогодні професієзнавство розглядається як міждисциплінарна галузь знань. Як підкреслює К. Лелінська, «Воно синтезує результати досліджень психології, педагогіки, соціології, економіки, технології, медицини праці та інших наук, що надають знання про світ професій і професійної діяльності. Таким чином, це галузь знань, що знаходиться на межі соціальних, природничих і технічних наук» (Lelińska, 2006, с. 11). Завдяки цьому можливий комплексний підхід до аналізу професій і професійної діяльності, що має велике значення як у контексті професійної орієнтації, так і планування кар'єри (edukacjaustawicznadoroslych.itee.radom.pl).

За С. Шаєком це поняття використовується найчастіше у двох значеннях – вузькому та широкому (Szajek, 1989, с. 144–145)⁵²:

1. У вузькому значенні професієзнавство розуміється як знання про професії, і в статистичному вираженні охоплює результати дослідницької діяльності та виявлені істини, що стосуються окремих професій.

2. У широкому значенні професієзнавство трактується: як міждисциплінарна галузь знань, розташована на межі соціальних, природничих і технічних наук, і як сукупність досліджень властивостей і умов виконання професій, їхнього історичного, соціального і культурного значення, їхньої класифікації, професійної статистики, а також загальних проблем вибору професії і професійної придатності.

Крім того, З. Волк порушує актуальні питання і тенденції сучасного ринку праці та комплексно розглядає проблему середовища праці (Wołk, 2013)⁵³. Ще одним важливим аспектом професієзнавства є знання про ін-

⁵⁰ Lelińska K. (2006). *Zawodoznawstwo w planowaniu kariery*. Warszawa : Ochotnicze Hufce Pracy. Komenda Główna.

⁵¹ Nowacki, T. W. (2003). *Zawodoznawstwo*. Radom : Instytut Technologii Eksploatacji

⁵² Szajek, S. (1989). *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

⁵³ Wołk, Z. (2013). *Zawodoznawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*. Warszawa : Wydawnictwo Difin/

ших учасників ринку праці (Bańka, 2016, с. 15)⁵⁴. На думку А. Баńкі, перспективи людей як потенційних або актуальних виконавців робіт у межах професієзнавства повинні охоплювати фрагмент професійної реальності з погляду внутрішніх психологічних механізмів функціонування особистості.

У межах професієзнавства важливими є рішення щодо виникнення та зникнення окремих професій, змін у структурі професійної діяльності, опису новоутворених професій і адаптації існуючих професій до потреб динамічно змінюваного ринку праці. Мета професієзнавства полягає у накопиченні міждисциплінарних знань про професії, дослідженні та визначенні змін, що відбуваються у професійній структурі суспільства під впливом різноманітних чинників. Як підкреслює А. Баńка, професієзнавство є накопиченими й постійно оновлюваними знаннями про:

1. Професії та пов'язані з ними види діяльності (про закономірності виникнення і зникнення професій, їх психологічні, соціальні, медичні та економічні умови функціонування).

2. Методи і стратегії дослідження ринку праці (тобто про способи вивчення механізмів появи одних професій та зникнення інших, методологію дослідження та вимірювання праці, методику діагностики і прогнозування ринку праці в різних зрізах (секторальному, регіональному, локальному).

3. Виконавців як суб'єктів праці і професії (ці два поняття не завжди тотожні, оскільки є виконавці праці, які не мають професії; роботодавці дедалі менше цікавляться здобутою чи навіть фактично виконуваною професією, натомість їх дедалі більше цікавить можливістю виконувати конкретні завдання).

4. Роботодавців як су'єктів, що створюють робочі місця (які мають специфічний набір нормативних очікувань щодо людей, яких хочуть найняти: наприклад, стать, вік, освіта, кваліфікації, досвід, мобільність, наявність власного транспортного засобу тощо).

5. Працівників як суб'єктів, які надають професійну допомогу, шукають роботу або змінюють чи обирають професію.

6. Інших учасників ринку праці, таких як політичні діячі, представники місцевого самоврядування тощо (Bańka, 2016, с. 15)⁵⁵.

Практичне значення професієзнавства є надзвичайно широким і має свою специфіку для кожної цільової категорії. Наприклад, для студентів це передусім інформаційна база та інструменти (тести, консультації), які допомагають їм усвідомлено обрати професію та спланувати свою кар'єру; для фахівців з управління персоналом і HR-менеджерів – це сукупність методів для професійного добору, адаптації, мотивації та розвитку працівників.

⁵⁴ Bańka, A. (2016). Zawodoznawstwo doradztwo zawodowe pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym. Wydawnictwo SPiA.

⁵⁵ Bańka, A. (2016). Zawodoznawstwo doradztwo zawodowe pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym. Wydawnictwo SPiA.

Особливу роль професієзнавство відіграє для роботодавців, оскільки воно служить підтримкою у формуванні професійних стандартів і кваліфікаційних вимог, прогнозуванні потреби в спеціалістах тощо.

Для закладів формальної та неформальної освіти основи професієзнавства використовуються для створення навчальних програм, адаптованих до вимог сучасного ринку праці, а також для впровадження дуальних моделей навчання.

До найважливіших завдань професієзнавства, які є суттєвими у контексті наших досліджень, слід віднести:

- визначення і аналіз характеристик різних професій (кваліфікаційних, соціально-психологічних, економічних тощо);
- оцінювання важливих для професійної діяльності особистісних якостей;
- формування рекомендацій і програм самовизначення та професійного розвитку;
- наукове і методологічне обґрунтування професійного добору та професійної орієнтації;
- дослідження ринку праці, прогнозування тенденцій виникнення нових професій.

Відповідники терміну «професієзнавство» у зарубіжній науковій літературі

Для забезпечення релевантності використання терміна «професієзнавство» у нашому дослідженні ми приділили окрему увагу наявності відповідників у зарубіжній науковій літературі, що допомагає уникнути термінологічної плутанини, про яку йшлося на початку підрозділу.

Наприклад, терміни «zawodoznawstwo» (польською) та «професієзнавство» (українською) фактично є синонімами, що позначають комплексну наукову галузь і навчальну дисципліну, яка займається вивченням професій. Обидва поняття охоплюють широкий спектр досліджень, пов'язаних із класифікацією професій, аналізом їхніх особливостей, вимог до працівників, можливостей професійного розвитку, впливу професійної діяльності на особистість.

Попри спільну сутність, історичний розвиток і акценти у використанні цих термінів можуть мати певні відмінності. У польській мові «zawodoznawstwo» часто асоціюється з більш емпіричним підходом, спрямованим на дослідження конкретних професій та їхніх характеристик, тоді як українське «професієзнавство» може тяжіти до теоретичного осмислення феномену професійної діяльності в цілому.

Однак обидва терміни відіграють важливу роль у системі професійної підготовки, професійної орієнтації, планування кар'єри та професійного навчання. Розуміння сутності та методів «zawodoznawstwa» і «професієзнавства» є необхідним для фахівців, які працюють у сфері управління персоналом, освіти, соціального захисту та інших галузях, пов'язаних із розвитком людського капіталу.

Таким чином, хоча існують певні нюанси у вживанні, обидва терміни є ключовими для розуміння комплексної науки про професії.

Наведена нижче таблиця 1 подає відповідники поняття «професіознавство» у слов'янських мовах (чеській, словацькій, сербській / хорватській / боснійській, словенській, македонській).

Таблиця 2.

Відповідники терміну «Професіознавство» у слов'янських мовах

Мова	Відповідник	Дослівне значення	Джерело
Чеська	<i>Profesiologie</i>	Наука про професії	Vacek, P. (2006). <i>Profesiologie a profesní orientace</i> . Praha: Grada Publishing.
Словацька	<i>Profesiológia</i>	Наука про професії	Čepelová, I. (2015). <i>Profesiológia ako veda o povolaniach</i> . Bratislava: Univerzita Komenského.
Словенська	<i>Profesologija</i>	Наука про професії	Kramberger, A. (2000). <i>Razvoj profesij in profesologija</i> . Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
Сербська / Хорватська / Боснійська	<i>Profesologija</i>	Наука про професії	Vujović, M. (2012). <i>Profesologija i savremene tendencije razvoja profesija</i> . Beograd: Zavod za udžbenike.
Македонська	<i>Професиологија</i>	Наука про професії	Stanoevska, S. (2017). <i>Професиологија и пазарот на трудот</i> . Skopje: Uniwersytet «Św. Cyryl i Metody».

Як видно із таблиці, термін «професіознавство» звучить дещо по-різному, але дослівно перекладається як «наука про професію». Така подібність його трактування у різних слов'янських мовах є не випадковою і свідчить про наявність спільної культурно-освітньої традиції та подібних соціальних викликів, пов'язаних із підходами до систем професійної підготовки фахівців, професійної орієнтації та ринку праці. Окрім того проведений аналіз показав, що тотожне значення терміну у слов'янських мовах означає спільний науково-теоретичний та прикладний підхід до вивчення професії, умов професійної діяльності, підготовки до неї, а також процесів професійного самовизначення особи. Витоки такої схожості ґрунтуються на спільній освітній спадщині, зокрема схожій системі профорієнтації, підготовки кадрів та потребі у науковому підході до формування особистості фахівця, що є спільною для всіх освітніх систем. Окрім того така подібність трактування впливає на термінологічну взаємодію та запозичення між національними науковими школами; конвергентний розвиток професіознавства як галузі; усвідомлення спільних освітніх соціальних викликів, пов'язаних із підготовкою фахівців у XX–XXI століттях.

Відповідник терміну «професіознавство» у німецькомовних наукових джерелах.

Зазначимо, що безпосередньо такий термін німецькомовних наукових джерелах відсутній. Натомість є термін Berufswissenschaft, який походить від двох слів: der Beruf – професія, die Wissenschaft – наука. Дослівний переклад може бути «наука про професії».

У німецькому науковому дискурсі використовують також і суміжні поняття:

- 1) berufswissenschaftliche Forschung – професіознавче дослідження;
- 2) berufsfeldforschung – дослідження професійного поля (die Forschung – дослідження).

Berufswissenschaft (наука про професії) – це дослідження, збереження та структурування знань про професії, зокрема, знань, що становлять саму професію. У цьому відношенні Berufswissenschaft – це дисципліна, яка вивчає «зміст та форми організації професійної діяльності у певній галузі знань у зв'язку з предметом праці, відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями та потенціалом» (Rauner, 1999, S. 108⁵⁶; Rauner, 2002, S. 449). Berufswissenschaft описує вивчення взаємозв'язків між «професійною практикою, професійною теорією, роботою за фахом, навчальними програмами, професійними профілями тощо (...) з метою отримання висновків, важливих для планування професійного навчання». Щоб досягти цього, професійна наука повинна інтенсивно займатися світом праці та його проявами в кваліфікації, компетентності та освіті. Тільки таким чином він може «сприяти розвитку професійної підготовки та університетських дисциплін» (Rauner, 2002, S. 450). Щоб досягти цього, професійна наука повинна інтенсивно вивчати світ праці та його прояви в кваліфікаціях, компетентностях та освіті. Тільки так вона може «сприяти розвитку професійної підготовки та університетських дисциплін» (Rauner, 2002). Крім того, предметом професієзнавства є умови виникнення, розвиток професії, а також її закріплення у світі праці (там само).

Німецькі вчені, зокрема Ф. Rauner (2002)⁵⁷ окреслює чотири взаємопов'язані сфери професіознавчих досліджень:

- 1) формування й розвиток змісту і форм кваліфікованої праці, кваліфікаційних вимог, а також професій і професійних сфер;
- 2) зміст професійної підготовки як показник аналізу, здійснення та оцінювання предметно-специфічних освітніх, кваліфікаційних та соціалізаційних процесів;

⁵⁶ Rauner, F. (1999): Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung zur Gestaltung berufsbezogener Bildungs- und Qualifizierungsprozesse. In: Höpfner, H.-D./ Uhe, E. (Hrsg.): Lernen am Bau. Ergebnisse einer Tagung zur berufsförmigen Arbeit – Konsequenzen für die Berufsbildung und-forschung. Alsbach, 107–119.

⁵⁷ Rauner, Felix (2002e): Qualifi kationsforschung und Curriculum. In: Martin Fischer/Felix Rauner (Eds.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. BadenBaden: Nomos.

3) аналіз та здійснення фахової підготовки працівника, її методи, засоби та організація, а також вимоги до них;

4) предмет кваліфікаційної праці (Rauner, 2002, s. 448)⁵⁸.

Цікавим є, на нашу думку, точка зору вченого щодо напрямів професіознавчих досліджень. З поміж-інших F. Rauner виокремлює такі:

- процеси професійної освіти та розвитку;
- зміни в організації праці, кваліфікації, технології та професійній підготовці;
- здійснення професійної діяльності та систем професійного навчання;
- формування та розвиток освітніх програм, професійної дидактики;
- організаційний розвиток і планування простору для навчання, виробничої культури (там само).

У контексті нашого дослідження окремий інтерес становить переклад терміну «професіознавство» англійською мовою. У процесі аналізу було з'ясовано, що прямого відповідника немає, і термін перекладається залежно від контексту.

Контекстуальний аналіз показав, що найбільш часто використовуваними є чотири відповідники (Рис. 2).

Career studies (<i>career-related studies</i>)	• науки про кар'єру, широкий термін, що охоплює аналіз професій, кар'єрний шлях, умови праці, психологічні і соціальні аспекти праці.
Vocational studies (<i>career / occupational studies</i>) –	• науки про кар'єру / професію / кар'єрні дослідження – вживається у контексті навчальних дисциплін, що вивчають професії та підготовку до них
Occupational science	• використовується у більш академічному контексті, особливо коли йдеться про вивчення змісту й структури професійної діяльності.
Professional orientation knowledge (Professional knowledge about occupations)	• вживається у міждисциплінарному середовищі, що поєднує психологію, педагогіку та соціологію.

Рис. 2. Відповідники терміну професіознавство в англійській науковій літературі

Джерело: опрацювання власне

⁵⁸ Rauner, Felix (2002): Qualifikationsforschung und Curriculum. In: Martin Fischer/Felix Rauner (Eds.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. BadenBaden: Nomos. S. 448.

Оскільки у кожному із представлених відповідників певною мірою йдеться про професійну кар'єру, проаналізуємо праці зарубіжних дослідників, які саме розглядають «професіознавство» з точки зору кар'єрних досліджень.

У 2007 р. під редакцією Г'ю Ганза та Морі Пайперла, дослідників з університетів Канади і Великої Британії, було підготовлено новаторську працю «The Handbook of Career Studies», яка вперше об'єднала всебічний науковий аналіз основних проблем, що формують інноваційну галузь щодо кар'єрних досліджень (Gunz, & Peiperl, 2007)⁵⁹. Автори пропонують глибокий інтегральний погляд на роль кар'єри у житті окремих людей, інституцій та наукових галузей. Ця наукова розвідка є важливим внеском у розвиток кар'єрних досліджень, пропонуючи комплексний аналіз, перспективні ідеї та поглиблене розуміння ролі кар'єри у сучасному світі та вирізняється кількома ключовими особливостями. По-перше, пропонує історичний та структурний аналіз галузі, спираючись на попередні дослідження та свіжий погляд на її витоки й сучасну структуру. По-друге, представляє повний огляд наявних досліджень, здійснений провідними світовими експертами та висвітлює прогнози щодо майбутніх трендів. По-третє, розширює знання в предметній області, пов'язуючи кар'єрні дослідження з широким колом дисциплін та ретельно вивчаючи майбутні напрями досліджень, політики та практики.

Автори іншої наукової праці «The Routledge Companion to Career Studies», яка вийшла друком у 2020 р. представляють сучасний стан дослідження кар'єри, відображаючи найновіші розробки у сфері теорії, емпіричних досліджень та методології. У контексті нашого дослідження умовиводи авторів є цікавими, оскільки кар'єра тут аналізується як динамічний й безперервний процес, що охоплює такі важливі аспекти, як часові рамки, особливості формування та кар'єрні моделі, а також фактори, що впливають на її розвиток. Також представлено локальний, національний та глобальний контекст кар'єри, що дозволяє зрозуміти складні взаємозв'язки між індивідуальним шляхом та зовнішнім середовищем (The Routledge Companion to Career Studies, 2020). Важливим аспектом цієї праці є акцент на практичному застосуванні результатів кар'єрних досліджень, що може бути корисним для розробки ефективних заходів у професійній освіті і навчанні, консультуванні та національній політиці. Нарешті, видання містить коментарі провідних вчених, які стояли біля витоків цієї галузі, щодо сучасного стану кар'єрних досліджень та перспектив їх подальшого розвитку.

Водночас, слід підкреслити, що у зарубіжних працях питання змісту науки про кар'єрні дослідження залишається відкритим і дискусійним.

⁵⁹ Gunz, H., Mayrhofer, & Lazarove, M. (2020). The conceprr of career and the filed(s) of career studies. In The Routledge Companion to Career Studies. (2020). Ed. by Hugh Gunz, Mila Lazarova, Wolfgang Mayrhofer. NY: Routledge.

Термін «кар'єра» можна знайти у будь-якій галузі науки, але переважна більшість їх зосереджена у соціальних та гуманітарних науках. Так, дослідники зазначають, що психологія, економіка, соціологія, демографія, організаційні студії, антропологія, політологія, історія і географія – це ті науки, в яких вивчається кар'єра (Arthur, & Lawrence, 1989)⁶⁰. С. Мур та його колеги (2007) дослідили, що витoki науки про кар'єру знаходяться в межах соціологічних наук та професійного розвитку, причому в кожній з них є свій акцент (Moore, Gunz & Hall, 2007).

Загалом, на думку дослідників, питання кар'єри та наук про кар'єру, є дуже актуальним, але мало дослідженим. Деякі наявні збірки праць, присвячені дослідженням кар'єри, структурувалися за галузями науки (психологія, соціологія, менеджмент тощо).

М. Peiperl і Н. Gunz (2007) намагалися дати визначення терміну «науки про кар'єру» і з'ясували, що дослідники мають достатньо протилежні погляди на те, що ж вивчає ця наука. Зазвичай, підкреслюють вчені, публікації присвячені різним темам. Хоча тема навчання дорослих повторювалася неодноразово (Peiperl, & Gunz, 2007).

Вивчення кар'єри присутнє і в гуманітарних науках, зокрема в описах життєдіяльності історичних фігур, їх біографій ті ін. Тож Гунз, Майхофер і Лазаров (Gunz, Mayrhofer & Lazarove, 2020) наголошують, що у науці про кар'єру має місце «фрагментована адхократія» – науково-дослідницька діяльність організована так, що характеризується низьким рівнем взаємозалежності між дослідниками. Така структура, хоч і має певні переваги у контексті гнучкості та адаптивності, породжує ряд значних викликів, зокрема, щодо інтеграції знань, узгодження пріоритетів та цілісності наукового процесу.

Тотожну точку зору зустрічаємо і у дослідженні С. Кнудсен, на думку якого, однією з ключових характеристик науки про кар'єру, є відносно фрагментована структура знань. Це означає, що існує велика кількість окремих, часто не пов'язаних між собою дослідницьких груп, кожна з яких спеціалізується на вузькій ділянці наукового знання. Відсутність тісної співпраці та обміну інформацією між цими групами призводить до розриву між різними сферами дослідження та ускладнює формування цілісної картини наукового поля. Більше того, це сприяє дублюванню зусиль та неефективному використанню наукових ресурсів. (Knudsen 2003, с. 278). Іншим важливим аспектом є наявність значних розбіжностей щодо нагальності вирішуваних проблем. За відсутності відповідної координації та визначення пріоритетних напрямів досліджень, підкреслює S. Knudsen кожен дослідник або дослідницька група має можливість обирати теми, які

⁶⁰ Arthur, M. B. Hall, D. T., & Lawrence, B. C. (1989). Generating new directions in career theory the case of transdisciplinary approach. In Arthur, M. B. Hall, D. T., & Lawrence, B. C. (eds). *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

їх цікавлять. Хоча це може стимулювати інновації та відкривати нові горизонти, це також може призвести до концентрації зусиль на менш важливих проблемах, в той час як більш нагальні та перспективні питання залишаються поза увагою (там само).

Ще один англомовний відповідник терміну *професіознавство* – «*Occupational studies*» – науки про професію зустрічається переважно у контексті освітніх програм з різних галузей наук у різних коледжах та університетах світу, а також в описі кваліфікації, що присуджується після закінчення освітньої програми чи після неформальних курсів.

Наприклад, по закінченню курсів з певної професії, кваліфікації які набувалися у процесі навчання, розроблені для широкого кола учнів, незалежно від їхніх здібностей, доступним шляхом до навчання. Учні мають можливість розвивати практичний підхід до навчання та здобувати практичні навички, знання та розуміння в обраній професійній сфері. Набуті навички, знання та уміння можуть допомогти учням підготуватися до роботи через реальні або змодельовані робочі ситуації та сприяти їхній підготовці до трудового життя після завершення освіти. За цим напрямом присуджуються ступені бакалавра та магістра з наук про професію (Bachelor of Science in Occupational Studies, Master of Science in Occupational Studies).

Цей термін вживається найчастіше в контексті інших професій. Наприклад,

1. Бухгалтерія та наука про професію (Accounting and Occupational Studies).
2. Наука про здоров'я та професію (Health Science and Occupational Studies).

І означає емпіричні знання, які лежать в основі професії ерготерапевта, оскільки «професія, зайнятість» розуміється як навмисна та цілеспрямована діяльність, що характеризує повсякденне людське життя, а також закономірності осмисленої активності протягом життя.

Як бачимо, цей термін є практико-орієнтований, в той час як термін «наука про кар'єру» – має більш теоретичний зміст.

Інші аспекти професіознавства у науковій думці

Проаналізуємо декілька зарубіжних публікацій, що розкривають інші аспекти й завдання професіознавства, описані вище.

Неабияке значення у контексті аналізу базових понять дослідження, пов'язаних із професіознавством, має сучасне наукове знання про поняття «покликання» (calling) у сфері професійного розвитку, зокрема різні підходи до розуміння покликання, його компонентів та значення в кар'єрному виборі (Duffy, Kim, Dik, & Allan 2023)⁶¹. Покликання може бути внутрішнім

⁶¹ Duffy R.D., Kim H. J., Dik B. J., & Allan B. A. (2023). Unpacking the calling construct: A review and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 139, 103780.

(індивідуальне прагнення) або зовнішнім (соціальні або духовні очікування). Автори вказують, що наявність покликання пов'язана із вищою задоволеністю життям, але його нереалізованість – з внутрішнім конфліктом і стресом. А отже покликання впливає на психологічний добробут. Хоча термін «професіознавство» не згадується безпосередньо, суть статті має прямий зв'язок із професійним самовизначенням – ключовим елементом професіознавства. Розуміння покликання як складової професійного вибору дозволяє формувати більш глибокі інструменти підтримки молоді у виборі професійного шляху. Прослідковується теоретичне осмислення професійної мотивації через поняття покликання і визначаються нові орієнтири для міждисциплінарних досліджень у сфері кар'єрного розвитку.

У 2018 році колектив авторів створив Теоретичну модель (*Work as a Calling Theory (WCT)*), що пояснює як покликання впливає на професійний розвиток особистості. Модель охоплює: фактори, що передбачають формування покликання, механізми реалізації покликання: внутрішня мотивація, готовність до кар'єрних викликів, прагнення до соціально значущої діяльності; наслідки реалізації покликання: вища задоволеність працею, підвищена ефективність, але також ризики вигорання і самопожертви. Модель підкреслює, що сприйняття праці як покликання не завжди має лише позитивні наслідки – важливо також враховувати контекст та підтримку з боку оточення (Duffy, Dik, Douglass, England & Velez, 2018).

У 2022 році було створено концепцію «гідної освіти» (Decent Education) як ключової передумови досягнення гідної праці (Decent Work) – поняття, яке широко використовується Міжнародною організацією праці (МОП) (Duffy, Kim, Perez, Prieto, & Torgal, 2022). Автори обґрунтовують, що освітнє середовище формує основу *zawodoznawstwa*, тобто усвідомлення молоддю світу професій, умов праці та власних можливостей у цьому контексті. Пропонується структура для вимірювання гідної освіти як окремого конструкта, що дає можливість оцінювати освітні програми з точки зору їхньої ефективності для професійного самовизначення.

Авторами «професіознавство» розглядається через сукупність понять, зокрема освітньої підтримки професійного розвитку; розуміння учнями світу професій; формування цінностей і мотивації щодо праці. Такий підхід відповідає основним завданням професіознавства – забезпечити людину знаннями, які дозволять їй усвідомлено й успішно обрати та реалізувати професійний шлях. У статті підсилено значення професіознавства як фундаментальної складової якісної освіти, що готує молодь до гідної праці, а отже, сприяє професійному становленню особистості в соціальному контексті (Duffy, Kim, Perez, Prieto, & Torgal, 2022).

Цікавою є точка зору відповідно якої професіознавство – це не лише знання про професії, а й розуміння соціальних бар'єрів і ресурсів у доступі до гідної праці. У такому контексті формується його сучасна філософська основа, оскільки акцент із опису професій розширено на питання

соціальної справедливості, доступності й інклюзії в професійному житті. Можна вести мову про створення рамки, в якій професійна діяльність розглядається через призму соціальної рівності, прав людини та особистісного розвитку (Ryan, Duffy, David, Blustein & Kelsey, Autin, 2016)⁶². Мова йде про The Psychology of Working Theory (PWT) – нову теоретичну рамку, яка розширює розуміння роботи не лише як кар'єри чи професійного вибору, а як центрального елементу життя людини, що формується у складних соціальних і економічних умовах.

Практичне значення такого підходу (теорії) полягає у тому, що вона орієнтована не тільки на «успішних професіоналів», а й на тих, хто стикається з труднощами на ринку праці і може бути застосована в освітній та кар'єрній підтримці вразливих груп.

Аналіз інших базових понять дослідження

Поглибимо розгляд окремих основних (базових) понять, виокремлених нами вище (Рис. 1), і які не розглядалися у змісті аналізу концепту професіознавство.

Одним із таких термінів, які є надзвичайно важливими у контексті нашого дослідження, проте не мають однозначного тлумачення, належить термін «професія», як основа «професіознавства».

Аналіз вибірки дійсних і невідфільтрованих пошукових запитів, виконаних користувачами пошукових систем із застосуванням сервісу Google Trends станом на березень 2025 у Польщі засвідчив, що за даними статистики сервісу Google Trends за останні п'ять років (2020–2025) інтерес учених до проблеми є достатньо високим і має місце тенденція до зростання (Рис. 3).

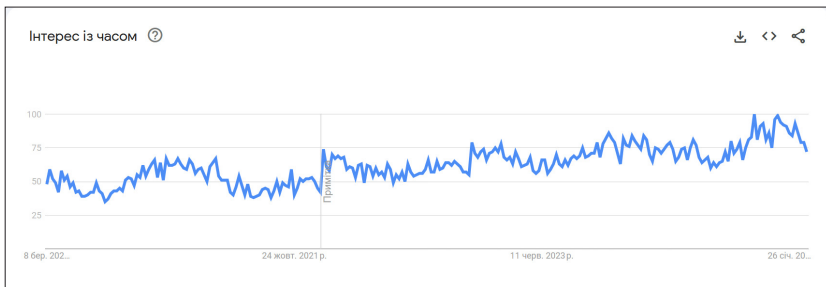


Рис. 3. Результати пошукових запитів із застосуванням сервісу Google Trends станом на березень 2025 у Польщі

<https://trends.google.com.ua/trends/explore?date=today%205-y&q=zawod&hl=uk>

⁶² Ryan D. Duffy, David L. Blustein, Matthew A. Diemer, & Kelsey L. Autin (2016). The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127–148.

Сутність та критерії поняття «професія»

Професія – це система вимог до знань, умінь, навичок і компетентностей, необхідних для виконання певного виду трудової діяльності. У *zawodoznawstwie* виступає центральним об'єктом аналізу (професія як категорія: історичний розвиток, соціально-економічний контекст).

Термін *професія* розуміється як:

- 1) сфера суспільного поділу праці, в якій створюються певні продукти, що мають споживчу вартість;
- 2) процес трудової діяльності, його своєрідність;
- 3) необхідна професійна кваліфікація і рівень компетентності працівників;
- 4) усвідомлення людиною своєї приналежності до професійного співтовариства (професійна ідентичність).

Зазвичай професію трактують як визначений вид трудової діяльності, що виник у результаті суспільного розподілу праці і вимагає для її виконання здібностей, теоретичних знань і практичних навичок. Вона визначається характером створюваного продукту, використовуваними знаряддями праці і специфічними умовами виробництва. Комплексний аналіз особливостей будь-якої професії передбачає виробничу характеристику професії та її спеціальностей, включаючи економічне значення, соціологічну і соціально-психологічну, педагогічну (перелік обсягу знань і вмінь, необхідних для успішної професійної праці, термін професійної підготовки тощо) характеристики професії, а також санітарно-гігієнічну характеристику умов праці з особливим наголосом на так званих шкідливих для здоров'я виробничих процесах; перелік медичних протипоказань для роботи у даній професії; психограму (перелік психологічних вимог професії до спеціаліста). Всі ці аспекти вивчення професії, об'єднані принципом комплексності, повинні враховуватися, хоч і різною мірою залежно від поставленої мети дослідження.

Аспекти професії, що зазвичай досліджуються:

- *індивідуальний* (охоплює особистісні передумови до виконання конкретної професії);
- *соціальний* (стосується розміщення професії у соціальній структурі та ієрархізації позицій);
- *ринковий* (пов'язаний із сегментацією ринків праці).

Професія також розглядається як визначник соціального статусу особистості, що формує її позицію в соціальній структурі, а також впливає на престиж і професійну ідентичність. У літературі також наголошується на важливості професійної культури, яка включає норми, цінності та моделі поведінки, характерні для певної професійної групи.

В означеному контексті цікавим вбачається аналіз зарубіжних підходів до розуміння терміну «професія». Так М. Сакс у статті «Визначення професії: роль знань і досвіду» підкреслює, що у соціології професій давно точилися дискусії про недоцільність конкретного формулювання терміну

«професія», оскільки це є складна справа. Проте зараз ця сфера зрушила з місця, і проблема почала обговорюватися. Зокрема йдеться про те, що опис терміну «професія» не є безглуздом, особливо у сенсі ролі знань, досвіду та інших особливостей професії (Saks, 2012)⁶³.

Мали місце дослідження професій як особливої групи в поділі праці. Наприклад, А. Карр-Саундерс і Вілсон розглядали професії як стабільну силу в суспільстві. Вони мають різноманітні характеристики, за якими власне і відрізняються одні професії від інших (Carr-Saunders & Wilson, 1933). Ці характеристики переважно охоплювали знання та досвід, а також позитивну роль у суспільстві. Наголос, який дослідники приділяли знанням і досвіду, був зрозумілим, оскільки визнані професії зазвичай потребували більший обсяг формальних знань та вищу освітню базу, ніж інші професії (Freidson 1986).

Вище зазначені характеристики професії сформульовані на основі таксономічного підходу, у межах якого різними шляхами доводять, що знання і досвід самі по собі відіграють вирішальну роль у професіоналізації, й підкреслюють артикуляцію ролі знань і досвіду. Хоча критики ставлять під сумнів центральне значення знань і досвіду як таких у визначенні професії (Saks, 2012).

У контексті аналізу слід згадати неовеберіанський підхід, за яким зазвичай професії визначають в термінах соціального виключення на ринку, санкціонованого державою. Цей підхід ґрунтується за принципом, згідно з яким ми живемо в динамічному та конкурентному світі макрополітичної влади та інтересів, і професійні групи здобувають та/або зберігають професійну позицію конкретних професійних груп (в бухгалтерії, архітектурі, чи юриспруденції і медицині) (Saks 2003).

Слід підкреслити, що у неовеберіанському підході є відмінності щодо визначення професії. Найбільш суттєвим у цьому контексті те є, що знання та досвід не посідають серцевину визначення, хоча вони можуть бути використані як політична зброя у досягненні відповідного рівня у професійному становищі. За М. Сакс неовеберіанський підхід у визначенні професій дає певні переваги. По-перше, він уникає надмірно компліментарних припущень щодо емпіричної оцінки ролі знань і досвіду, притаманних авторам, які підтримують таксономічний підхід та розглядає макроструктурні та історичні процеси, що лежать в основі професіоналізації. По-друге, підхід забезпечує більшу точність у визначенні професійних кордонів і більшу політичну чіткість у зосередженості на державному андеррайтингу, ніж аналіз дискурсу у ролі знань і досвіду (Saks 2010). Цей підхід також має переваги і на практиці (Saks 2012), оскільки доводить, що професіоналізація не завжди йде за лінійним процесом, заснованому на знаннях і досвіді. Отже, для неовеберіанців визначення професій не доцільно ґрунтувати на знаннях і

⁶³ Saks, M. (2012). Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise. *Professions and Professionalism*. (2), 1, pp. 1–10,

досвіді *per se*. Хоча, звісно важливо продемонструвати певні знання чи досвід, пов'язані з освітньою сертифікацією.

«Професія» в англосаксонській термінології має у формальному сенсі дуже вузьке визначення як регульовану професію з власним автономним регулюючим органом, таким як лікарі та юристи, ці привілеї спочатку гарантовані законом і королівською хартією. Інші категорії роботи, такі як викладання, соціальна робота, у цьому визначенні вважаються напів-або квазі-професіями, як і журналістика (French, 2007)⁶⁴. Тоді як поняття *Knowledge, Expertise and the Professions* належать до сфери професійних знань, подальшої освіти, вищої освіти, соціології освіти та соціології професій. В. Ауберт (1976), засновник норвезького дослідження професій, визначив професію як «професійну групу з академічною освітою, монополією на виконання певних завдань і з високим ступенем дотримання професійних і технічних норм». Соціологічні дослідження цікавлять становище професійної групи в суспільстві, її влада і вплив. У своїй стандартній роботі

Німецькі вчені визначають термін «професія» як сукупність спеціалізованих знань і навичок, здобутих через формальне навчання та практичний досвід, що дозволяють індивіду виконувати певні трудові функції та обов'язки. Професії в Німеччині поділяються на регламентовані та нерегламентовані. Для регламентованих професій існують законодавчі вимоги щодо допуску до практики, такі як наявність визнаної кваліфікації або проходження певних процедур визнання. Нерегламентовані професії не мають таких обмежень, і особи можуть працювати в цих сферах без офіційного визнання кваліфікації (*Anerkennung in Deutschland*).

А. Еббот (1988) розвиває теорію про політичний та економічний вплив професій, зокрема як увага спрямовується на права та привілеї професій у суспільстві. За Ебботом (1988, s.53) професійні знання можна визначити як «академічні» та «діагностичні». Класифікації академічних знань стосуються предметів або дисциплін і створюють відносини та зв'язки між ідеями. Діагностичні класифікації – це ресурс, розроблений для вирішення професійних проблем у професії. Усі професії мають певний банк ресурсів, набір таксономій, які керують професійною практикою. За словами Еббота, дві згадані класифікації використовуються в професійній практиці, а в конкретних випадках і комплексно вони дають конкретне визначення знань для професії.

Існує альтернативна версія професій і професійних знань, яка бере свій початок у конструктивізмі та теорії соціокультурного навчання, наголошуючи на практиці та практичних знаннях (Goodson 2003). Знання тут розуміються як психічний стан, що забезпечує компетентність у професії та придатність для вирішення професійних завдань у цій галузі. Цей підхід у багатьох відношеннях вплинув на педагогічні дослідження професій, у тому числі

⁶⁴ French N. (2007). Professional Knowledge, Professional Education and Journalism' IAMCR conference, Paris, July 2007. Technological University Dublin

вчителів, і передбачає першочергове вдосконалення спеціальних академічних знань. Співвідношення між теорією та практикою тут інтерпретується з припущенням, що професійні знання вчителя можна розвинути на основі навчання на практиці. Книга Д. Шона (Schön, 1990) «Educating the reflective practitioner» є захистом цієї позиції. За допомогою таких понять, як «рефлексія в дії», D. Schön пов'язує професійні знання з повсякденною практикою вчителя, але в той же час ігнорує роль теоретичних знань. Точка зору про те, що практичні знання є центральною категорією для професій, була підтримана поточними неоліберальними реформами освітнього сектора. Професійна спрямованість професійної освіти стала гаслом, яке часто використовують у зв'язку із застереженнями проти академічного розвитку професійної освіти. Однак нова концепція знань не повністю відповідає тому, що визначається як практика як основний елемент професійних знань у педагогічній освіті.

У виборі професії надзвичайно важливу роль відіграє *професійна орієнтація*, яку у загальному сенсі трактують як спрямовану діяльність (систему заходів) із допомоги людям у виборі оптимального професійного шляху. Значення професійної орієнтації і правильного вибору професії особливо зросло в кінці XIX століття в умовах бурхливого розвитку промислового виробництва, пов'язаного з розшаруванням трудової діяльності, появою все нових професій. Потреби суспільства зумовили необхідність проведення нових досліджень, зокрема, з проблем діагностики можливостей і особливостей людини. Спробу вивчати методи профорієнтації робили французький промисловець М. Перроте (1760 р.) та англієць Ч. Беббідж (1830 р.), 1883 року англійський психолог Ф. Гальтон запропонував з цією метою застосовувати спеціальні тести.

Професійна орієнтація включає інформаційні, психодіагностичні та консультативні аспекти на основі психолого-педагогічної діагностики; інформаційно-консультативної підтримки за участі психологів, кваліфікованих професійних орієнтаторів, педагогів, HR-фахівців. Дослідники (N. E. Betz & G. Hackett, (1981); L. S. Gottfredson, (1981); R. W. Lent, S. D. Brown & G. Hackett, (1994); M. L. Savickas, (2005)) вивчали різні аспекти професійної орієнтації. Серед сучасних польських дослідників теорії і практики професійної орієнтації слід назвати A. Kargulowa (2019); A. Bańka, (2020); A. Czerkawska & P. Kowalski (2021); M. Nowak, (2022). Українську наукову школу з профорієнтації представляють провідні науковці та установи, які здійснюють дослідження у галузі професієзнавства, професійної орієнтації та розвитку кар'єри. Серед ключових наукових центрів та фахівців варто назвати Наукові установи НАПН України, науковці яких активно займається розробкою теоретичних засад професійної орієнтації та професієзнавства. Його науковці досліджують методики профорієнтаційної роботи, адаптовані до сучасних умов ринку праці.

У контексті нашого дослідження неабияке значення набуває *професійне самовизначення особистості*, що являє процес усвідомленого вибору

професійного напрямку людиною, що спирається на її інтереси, цінності, схильності та можливості.

Професійне самовизначення включає етапи вибору, адаптації, освоєння та самореалізації в межах певної професійної діяльності. Залучення людини до світу професій відбувається ще в дитинстві. «Світ професій», як зазначає Й. Наттін є реальністю, яка істотно впливає на дитину, стаючи матеріалом, за допомогою якого вона буде власну особистість, індивідуальність, ідентичність (Nuttin, 1968)⁶⁵.

Як було підкреслено нами вище, похідні (спеціалізовані та суміжні) поняття, що стосуються професіознавства, конкретизують базові поняття або суттєво розширюють їх.

Проаналізуємо окремі з них більш детально

Розпочнемо з *психології праці*. Галузь психології, що вивчає поведінку та психічні процеси людини під час виконання професійної діяльності. Знаходиться у тісному зв'язку з професіознавством, адже досліджує мотивацію, задоволеність працею, професійний стрес, продуктивність праці тощо.

Група авторів розробила «Теорію психології праці» (Psychology of Working Theory), яка фокусується на доступі до гідної роботи як центрального конструкта. Вчені обговорюють, як структурні фактори, такі як економічні обмеження та маргіналізація, впливають на доступ до гідної роботи, а також розглядають роль психологічних змінних, таких як воля до роботи та адаптивність кар'єри, як медіаторів цього зв'язку (Duffy, Blustein, Diemer, & Autin, 2016, s. 127–148)⁶⁶

Професійна мобільність. Це передусім здатність працівника пристосовуватися до змін у професійній сфері: змінювати кваліфікацію, проходити перепідготовку, опановувати нові навички. Значення професійної мобільності зростає в умовах динамічного розвитку суспільства та економіки.

Категорія «мобільність» виражає ту тенденцію у діяльності людей, яка розкриває їхнє прагнення досягти задоволення своїх зростаючих матеріальних і духовних потреб, яка ще донедавна здавалася такою природною, але призвела до відторгнення людини від результатів своєї праці, природи, соціуму, культури і, врешті-решт, від майбутнього, а тепер виявилася у прагненні досягти гармонії з усім довкіллям та собою як частиною цього світу (Рибалко та ін., 2019, с. 8)⁶⁷.

Професійна мобільність є умовою і наслідком розвитку виробничих відносин, відповідно до потреб суспільства, а також передбачає комплексне використання у процесі діяльності підприємства інтелектуальних резервів

⁶⁵ Nuttin, J. (1968). *Struktura osobowości*. Warszawa: PWN.

⁶⁶ Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127–148.

⁶⁷ Рибалко Л. С. Черновол-Ткаченко Р. І., Горбачова І. І. (2019). Формування професійної мобільності вчителів. Формування професійної мобільності вчителів : акмеологічний підхід, загальна середня освіта. Харків : ХНПУ : Основа.

працівників (Герасимова, 2016). Економічний аспект аналізу професійної мобільності ґрунтується на отриманні людиною відповідної освіти, кваліфікації, професійних навичок, здатності людини до неперервного навчання та перенавчання, підвищення кваліфікації відповідно до потреб ринку праці, професійного самовдосконалення (Звонар, 2015).

У науковій літературі зустрічаються точки зору щодо певних сутнісних асоціацій терміну «професійна мобільність» і «професійна компетентність».

Вагома частка тлумачень поняття «професійна мобільність» пов'язана із виділенням комплексу професійно-важливих якостей особистості. Пов'язуючи сутність поняття саме з ними, І. Герасимова (2016) вказує, що вони, перш за все, корелюють з індивідуально-психологічними якостями особистості.

Є підстави для висновку про відсутність єдиного тлумачення феномену «професійна мобільність», оскільки він активно досліджується в різних галузях науки, зокрема в соціології, економіці, психології, педагогіці. З цього приводу ми погоджуємося з висновком щодо існування двох основних підходів у дослідженні означеного вище феномена, а саме – соціально-економічного й антропологічного. З позиції соціально-економічного підходу увага акцентується на зовнішньому аспекті, тоді як антропологічний підхід дозволяє зосередитися на внутрішніх процесах і явищах. Виходячи з цього, професійна мобільність має розглядатися з точки зору можливості людини долати внутрішні психологічні бар'єри, що є перепорою на шляху до самореалізації (Тернавська, 2024)⁶⁸.

Ринок праці. Ринок праці є ключовим поняттям в українській і польській науковій літературі, що охоплює систему взаємовідносин між роботодавцями та працівниками щодо обміну праці на оплату. Польські дослідники аналізують ринок праці з різних перспектив, підкреслюючи його багатогранність і динамічність (Kwiatkowski, & Tokarski, 2019)⁶⁹; (Górniak, 2020)⁷⁰; (Sztanderska & Grotkowska, 2021)⁷¹ та інш.. У зазначених публікаціях, ринок праці – це механізм, який регулює попит і пропозицію праці, забезпечуючи ефективний розподіл трудових ресурсів в економіці. Він функціонує на основі взаємодії різних чинників, таких як економічні умови, рівень освіти населення, технологічні зміни та соціальні аспекти. Як економічна категорія, «ринок праці» – це система соціальних і трудових відносин, які розвиваються між організаціями та підприємствами з одного боку і працівниками – з іншого. Одночасно регулювання трудових відносин

⁶⁸ Тернавська Т. (2024). Індивідуальна інтелектуальна мобільність у професійній самореалізації викладача та корпоративній культурі закладу вищої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(8), 83–88

⁶⁹ Kwiatkowski, E., & Tokarski, T. (2019). *Rynek pracy w Polsce: struktura, procesy i regulacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁷⁰ Górniak, J. (2020). *Kompetencje przyszłości. Jakie umiejętności będą kluczowe na rynku pracy w Polsce?* Kraków: Uniwersytet Jagielloński

⁷¹ Sztanderska, U., & Grotkowska, G. (2021). *Edukacja a rynek pracy: wyzwania i perspektywy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

на ринку праці здійснює держава, яка контролює правову сферу, регулює і моніторить дотримання законодавчих норм обома сторонами.

Для кращого розуміння цієї економічної категорії звернемося до тлумачення понять «ринок» і «праця». Ринок є одним із базових теоретичних і практичних понять, що становить основу реалізації економічної політики держави. Визначення основних принципів функціонування ринку дає змогу аналізувати та коригувати конкурентну поведінку або регулювати діяльність економічних суб'єктів у ринковій економіці. Існує багато різних визначень ринку праці. Так К. Керр трактує ринок праці як місце та механізм, що формує рівні заробітної плати та забезпечує алокацію (переміщення) працівників між різними роботами – за професійною, галузевою та географічною ознаками (Kerr, 1977, с. 38–39)⁷². Ринок праці – це місце, де відбуваються угоди щодо обміну послугами праці між роботодавцями і працівниками, де встановлюються обсяги цих угод і їхні умови, зокрема ціна послуг, тобто заробітна плата (Kryńska, Kwiatkowski, 2013)⁷³. Дослідники також звертають увагу на вплив процесів європейської інтеграції на внутрішній ринок праці. Наприклад, вступ Польщі до Європейського Союзу сприяв зростанню мобільності працівників, що з одного боку відкрило нові можливості для працівників, а з іншого – з'явилися виклики щодо адаптації до нових умов і конкуренції на європейському рівні. Крім того, польські науковці підкреслюють важливість професійної освіти і навчання у контексті ринку праці (Sztanderska & Grotkowska, 2021)⁷⁴. Зміни в економіці та технологіях вимагають постійного оновлення знань і навичок працівників, що підкреслює роль освітньої системи в забезпеченні конкурентоспроможності на ринку праці. Таким чином, загалом, окреслена проблема розвитку ринку праці має велике значення для змісту досліджуваної проблематики – професієзнавства.

Розглянемо взаємозв'язки між досліджуваними поняттями.

Ці взаємозв'язки розкривають багатовимірність професієзнавчих досліджень як галузі знань, що інтегрує педагогіку, психологію, соціологію та економіку. Розуміння цих взаємозв'язків дозволяє будувати ефективні системи підтримки професійного розвитку особистості.

Професія ↔ Професійна орієнтація. Професійна орієнтація дає інформацію про зміст професій та допомагає людині коректно обрати свою сферу діяльності. Професійна орієнтація є системою заходів, спрямованих на ознайомлення індивіда з різними професіями, їхнім змістом, умовами праці та вимогами до особистісних якостей. Вона забезпечує доступ до знань про професії та створює основу для усвідомленого вибору професійного шляху. Таким чином,

⁷² Kerr C. (1977). Labour Market and Wage Determination. The Balkanization of Labour Markets and other Essays, University of California Press, Berkeley

⁷³ Kryńska E., Kwiatkowski E. (2013). Podstawy wiedzy o rynku pracy, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź

⁷⁴ Sztanderska, U., & Grotkowska, G. (2021). *Edukacja a rynek pracy: wyzwania i perspektywy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

професійна орієнтація – це міст між людиною та професією, який допомагає зробити вибір відповідно до здібностей, інтересів і потреб суспільства.

Професійне самовизначення ↔ Професійна придатність. Професійне самовизначення – складний процес формування ставлення до праці, усвідомлення своїх цілей, інтересів і цінностей. Важливо, щоб цей процес ґрунтувався на об'єктивній оцінці професійної придатності, яка включає як медико-психологічні, так і соціально-економічні чинники. Тільки поєднання бажання та реальних можливостей забезпечує ефективний, стійкий вибір професії

Професійні компетентності ↔ Професійний розвиток. Компетентності – це не лише знання, уміння, навички, але передусім це здатність застосовувати їх у змінних умовах. Вони формуються в процесі навчання та практики, але справжній розвиток відбувається у процесі перманентного професійного вдосконалення. Кожен етап кар'єрного зростання супроводжується розширенням компетентностей, що й становить основний показник професійного розвитку.

Кар'єра ↔ Професійна мобільність. Кар'єра – це не тільки вертикальний рух (підвищення посади), а й горизонтальні траєкторії, зміна галузей чи видів діяльності. У сучасному світі, де змінюються технології й вимоги, професійна мобільність – ключова умова для збереження конкурентоспроможності на ринку праці. Вона включає здатність до перекваліфікації, навчання протягом життя (Lifelong Learning), адаптацію до нових умов.

Психологія праці ↔ Професійна деформація. Психологія праці вивчає закономірності трудової діяльності, психологічні умови ефективної роботи, задоволення від професії та її вплив на особистість. Професійна деформація – це наслідок тривалого впливу професії на психіку, коли особистість втрачає гнучкість, з'являються стереотипи, руйнується емоційна чутливість. Психологічні дослідження дозволяють ідентифікувати ризики й розробити заходи профілактики, включно з професійною гігієною та підтримкою працівників.

Ринок праці ↔ Професійні стандарти. Ринок праці формує актуальні запити до професійної підготовки: які навички потрібні, які професії затребувані, які компетенції слід розвивати. Професійні стандарти – це нормативні документи, що закріплюють ці вимоги у формалізованому вигляді, слугують основою для освітніх програм, системи оцінки кваліфікацій, сертифікації. Таким чином, стандарти є засобом адаптації освіти до реалій економіки. Професіознавство є критично важливим науковим напрямом для розуміння процесів професійного розвитку особистості, адаптації до змін на ринку праці та забезпечення ефективного функціонування системи освіти і кар'єрного планування. Професіознавство розглядається як міждисциплінарна галузь знань, яка інтегрує психологію, педагогіку, соціологію, економіку, педагогіку праці, андрагогіку та ін. та забезпечує створення ефективних систем підтримки кар'єрного розвитку, орієнтації та професійної мобільності.

Міждисциплінарний підхід до вивчення професійної діяльності забезпечує глибше розуміння взаємозв'язків між окремими аспектами трудово-

го життя та сприяє побудові ефективних систем професійного супроводу особистості. Термінологічна узгодженість поняття «професіознавство» є необхідною умовою для інтеграції досліджень у міжнародному контексті і забезпечення їх релевантності для фахівців різних країн.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0204.2025>

1.4. ІНТЕГРАЦІЯ ФРЕБЕЛЬПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ: ДОСВІД ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

*Любов ПЕТУХОВА (Херсон, Україна), Олена АНІСИМОВА
(Херсон, Україна), Анастасія ВОЛЯНІЮК (Херсон, Україна),
Андреа МАТАЙС (Кассель, Німеччина)*

INTEGRATION OF FROBEL PEDAGOGY INTO MODERN EDUCATIONAL PRACTICES: THE EXPERIENCE OF KHERSON STATE UNIVERSITY

*Lyubov PETUKHOVA (Kherson, Ukraine), Olena ANISIMOVA
(Kherson, Ukraine), Anastasia VOLIANYUK (Kherson, Ukraine),
Andrea MATHAIS (Kassel, Germany)*

Євроінтеграція вищої освіти в Україні – це багатогранний процес, що включає адаптацію освітньої системи до європейських стандартів, імплементацію Болонського процесу, цифровізацію, удосконалення системи забезпечення якості та розширення академічної мобільності. Основними напрямками інтеграції європейського досвіду в освітню систему України є дотримання стандартів ЄС, цифровізація та модернізація освіти, впровадження європейських практик забезпечення якості у вищій освіті, міжнародна співпраця та академічна мобільність. Інтеграція європейського досвіду дозволяє українським випускникам ЗВО бути конкурентоспроможними на європейському ринку праці та сприяє взаємному визнанню кваліфікацій між країнами ЄС⁷⁵.

⁷⁵ Erasmus+. (2025). XII Міжнародна науково-практична конференція «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: цифровізація та забезпечення якості вищої освіти». URL: <https://erasmusplus.org.ua/news/xii-mizhnarodna-naukovo-praktychna-konferencziya-yevropejska-integracziya-vyshhoyi-osvity-ukrayiny-v-konteksti-bolonskogo-proczesu-czyfrovizacziya-ta-zabezpechennya-yakosti-vyshhoyi-osvity/>

У відповідь на сучасні виклики, зокрема у період кризи та воєнного стану, відбувається цифровізація освітнього процесу. Цифрові технології сприяють підвищенню доступності та якості навчання, що є ключовим фактором для інтеграції в європейський освітній простір.

Також впровадження європейських практик забезпечення якості у вищій освіті дозволяє створити єдину систему контролю, акредитації та рейтингування закладів освіти, що відповідає вимогам ЄС⁷⁶.

Академічна мобільність і міжнародна співпраця відкривають можливості участі здобувачів освіти та викладачів ЗВО України у міжнародних проєктах, обміну досвідом та інтеграції в європейську наукову спільноту. Це сприяє не лише підвищенню кваліфікації, а й розвитку інтернаціональних дослідницьких мереж. Наші попередні дослідження дають підстави стверджувати, що «процес євроінтеграції дозволяє уможливити формування сучасного простору для зростання та освіченості педагогів»⁷⁷.

Розглянемо євроінтеграційні процеси в освіті на прикладі інтеграції фребельпедагогіки в сучасні освітні практики України на основі довготривалої співпраці Херсонського державного університету з Фребельсемінаром м.Кассель та благодійним фондом «Антонівка» (Німеччина).

Метою даного розділу монографії є комплексний аналіз впливу педагогічних ідей Фрідріха Фребеля на сучасну освіту, а також дослідження досвіду Херсонського державного університету з інтеграції фребельпедагогіки в освітній процес закладів освіти (ЗДО, ЗВО). Дослідження має на меті виявити, як класичні принципи Ф. Фребеля можуть сприяти модернізації навчальних підходів, підвищенню якості освіти та розвитку партнерських відносин у сучасних освітніх установах.

Відповідно до мети визначаємо такі завдання:

1. Провести короткий огляд основних ідей Ф. Фребеля та їх історичного контексту.
2. Проаналізувати значущість фребельпедагогіки для сучасної системи освіти і визначити її потенціал у вдосконаленні освітнього процесу.
3. Описати досвід Херсонського державного університету щодо впровадження фребельпедагогіки в освітній програмі «Дошкільна освіта», в освітньому процесі загалом та у заходах Освітнього центру Фрідріха Фребеля при педагогічному факультеті ХДУ.
4. Визначити ефективні форми співпраці між педагогічними колективами, адміністрацією та зовнішніми партнерами для успішної реалізації фребельпедагогіки.

⁷⁶ Круглов, В. (2025). *Інтеграція системи вищої освіти України в Європейський освітній простір*. URL: https://www.researchgate.net/publication/365647249_Integracia_sistemi_visoi_osviti_Ukraini_v_Evropskij_osvitnij_prostir.

⁷⁷ Петухова, Л., & Волянюк, А. (2022). Мотивація майбутніх педагогів до здійснення міжнародної діяльності в контексті євроінтеграційних процесів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 5(2), стаття 10. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.10>

5. Висвітлити особливості партнерських відносин у контексті інтеграції фребельпедагогіки та надати рекомендації щодо подальшого розвитку цього напрямку в освітньому середовищі.

Науково-педагогічна думка країн Західної Європи на початку XIX століття була багатою на різноманітні концепції та ідеї. Сьогодні ми маємо можливість досліджувати її на основі аналізу життя та діяльності видатних історичних постатей, яким належить значний внесок у розвиток теорії та практики гуманістичної педагогіки. До їхнього грона відносимо Ф. Фребеля – засновника дитячого садка як суспільного виховного закладу, представника німецької педагогіки, філософа, чия наукова спадщина заслуговує на глибоке вивчення.

Реформування змісту дошкільної освіти в Україні обумовлене впровадженням нових моделей виховання та розвитку дитини у руслі гуманістичної парадигми у загальному контексті дошкільної освіти та її конкретних аспектів у структурі освітнього процесу ЗДО.

Видатні діячі національного дошкільного виховання – С. Русова, Н. Лубенець, К.Ушинський та ін. започаткували дослідження педагогічної системи Фрідріха Фребеля; обґрунтували та визначили її позитивні сторони та прорахунки; рекомендували для впровадження фребелівські ідеї з урахуванням національних особливостей освіти в соціокультурних умовах України. Актуальність фребельпедагогіки убачаємо в теоретичному та практичному осмисленні творчої спадщини видатного педагога, його педагогічних поглядів і методичних рекомендацій щодо навчання, виховання та розвитку дітей, починаючи з дошкільного віку, оскільки вони заслуговують на детальне вивчення та критичне переосмислення з погляду педагогічних досліджень XX століття.

До їхнього переліку відносимо ідеї педагога про важливість забезпечення мовленнєвого розвитку дітей, їхнього ознайомлення із довкіллям засобами елементарних трудових дій, створення відповідного ігрового середовища у дитячому садку задля проведення ігор різного виду (дидактичні, рухливі, музично-ритмічні), а також проведення занять із паперопластики, організації екскурсій та спостережень за природою рідного краю. Ф. Фребелю належить ідея організації фахової підготовки вихователів – «садівниць» (термін Ф. Фребеля) та їхніх помічниць, щодо освіти, яку він завжди отожднював із навчанням та його неподільної єдності із іншими формами діяльності дітей у вигляді ігор та розваг. До прикладу, Ф. Фребель запропонував сферу гри перетворити у джерело освіти шляхом створення особливого предметного середовища і запропонував для цього спеціальний ігровий матеріал – «дари».

Чимало з того, що сьогодні активно досліджують і створюють науковці та практики розглядаємо втіленням фребелівської системи виховання та розвитку дитини, які були обґрунтовані педагогом за більш ніж 200 років до наших часів. Висловлені Ф. Фребелем принципи організації дошкільної

освіти у руслі сучасних вимог аналізують, трансформують та інтернаціоналізують в освітніх системах різних країн Європи та світу.

Наводимо розлогий виклад основних ідей фребелівської педагогічної концепції.

Отже, згідно з думками Фрідріха Фребеля, сприятлива суспільно-історична ситуація створила передумови для розробки системи дошкільного виховання нового типу. Для методологічної основи виховної системи педагог обрав філософію німецького ідеалізму, представниками якої були Ф. Шеллінг, Й. Фіхте та К.Краузе. Відповідно, основні положення філософської теорії Ф. Фребель назвав сферичним законом і, відтак, сформулював головний закон життя і виховання – закон єдності. Його педагог розумів як саморозкриття божественного начала, яке пояснювало призначення кожної людини. У такому контексті Ф. Фребель розглядав людину як маленьку істоту, маленьку сферу, духовну складову, яка наповнює Всесвіт. Саме цей елемент прагне самовиявитись у життєдіяльності людини. Духовне начало є вищим за матеріальне, оскільки дух творить і матеріальний, і духовний світи. Він стверджував, що пізнання світу і самопізнання відбуваються завдяки досвіду і вирізняв його два види: зовнішній і внутрішній. Перший – це дотик до предметів зовнішнього світу, який дає людині знання про речі, однак ці знання не є повними. Істинне знання світу настає лише тоді, коли зовнішній досвід пробуджує внутрішній. Призначення людини, на його глибокі переконання полягало в тому, щоб виявити закладене божественне начало людини, в чому і полягає основна мета виховання. Він називав пізнання наукою про життя, наголошуючи на тому, що «...застосування її до свідомих, мислячих і розумних істот і є вихованням»⁷⁸.

Обґрунтовуючи ідею єдності природи і людини, у своїй праці «Виховання людини» Ф. Фребель писав, що «... скрізь діє і керує вічний закон, в основі якого – єдність усього світу, природи і духу. Ця єдність виявляється зовнішньо – у природі, а внутрішньо – у духовності людини»⁷⁹. Педагогічну систему Ф. Фребель формував на основі суспільно – історичних передумов. У їхньому контексті педагог розглядав «...самозаглиблення і самопізнання не лише окремих індивідів, а й народів, усього людства. А це – усвідомлення матерями і кожною жінкою, зокрема того виховного впливу, який призначений для них як продовжувачок життя»⁸⁰

⁷⁸ Петухова Л.Є., Анісімова О.Е. Фребельпедагогіка. Хрестоматія: навчальний посібник для здобувачів освіти спеціальності «Дошкільна освіта». Херсон Івано-Франківськ : ХДУ, 2024. 223 с. <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/20032>

⁷⁹ Петухова Л.Є., Анісімова О.Е. Фребельпедагогіка. Хрестоматія: навчальний посібник для здобувачів освіти спеціальності «Дошкільна освіта». Херсон – Івано-Франківськ : ХДУ, 2024. 223 с. <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/20032>

⁸⁰ Петухова Л.Є., Анісімова О.Е. Основні ідеї педагогічної системи Фрідріха Фребеля. Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка. К.: РА «Освіта України», 2019. 1 (89). С.57–65 <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/10159>

Педагог заперечував пасивну соціальну роль жінки і закликав до надання рівних прав як і чоловікам. Він наголошував на важливості поваги, як основи для забезпечення життя кожної дитини, як зерна для творення майбутнього людства. Аналогічні вимоги поширювалися і на внутрішні відносини. Педагог писав про них як про відносини «між школою і сім'єю, між ними і церквою. Наполягав на посиленні значення істинності думки, високої ідеї, світлого і гарного настрою. Він активно обстоював «...прагнення до всебічного єднання життя із природою, з людством і з Богом»⁸¹. Основою методології фребелівської системи виховання дослідники розглядають три закони виховання, які він сформулював у вимірах основних для життя і виховання. Це – закон єдності, закон розвитку і закон природовідповідності.

Розглянемо їх розлогіше. До прикладу, закон єдності, в розумінні Ф. Фребеля, полягав у саморозкритті. Педагог вважав, що кожна людина пізнає світ і саму себе крізь свій досвід, який складається із зовнішнього та внутрішнього надбання. Щодо зовнішнього – він формує знання про предмети зовнішнього світу, однак воно не є невичерпним. Справжнє розуміння світу відбувається лише тоді, коли зовнішній досвід активізує внутрішні надбання людини (дитини).

Другий закон виховання обумовлений ідеєю вченого про розвиток і еволюцію. Відповідно, він називав його законом розвитку крізь призму притаманних протилежностей та їхнього примирення. У цьому контексті педагог вірив у нескінченність розвитку природи і людини впродовж усього її життя. Таким чином, розвиток духу в його розумінні, був основним законом існування, яким обумовлювалося примирення з реальними протилежностями в дійсності. Таке примирення уможливило досягнення людиною вищого рівня духовного розвитку. Оскільки дитина віддзеркалює своє життя у зовнішніх діях – малюванні, мовленні і грі. Ф. Фребель розглядав цей процес її творчою самодіяльністю, що спонукає до самовиявлення внутрішнього світу. Відповідно, розвиток полягає у перманентності процесу самовияву внутрішньої сили людини у діях, що візуалізують основні етапи духовного розвитку всіх попередніх поколінь. У вихованні важливо поєднувати зовнішнє із внутрішнім задля того, щоб допомогти дитині зрозуміти не лише себе, а й інших. Однак, розвиваючись, вона повторює досвід попередніх поколінь у творчій самодіяльності, пізнаючи світ емпірично власними для цього рухами та органами чуття. Оскільки людину Ф. Фребель трактував як творчу особу, необхідність її виховання і підготовки до праці та різних справ радив здійснювати в діяльності й творчості, в яких гармонійно формуються та розвиваються її сили і здібності.

⁸¹ Анісімова О. Е. Педагогічні погляди Фрідріха Фребеля у практиці роботи сучасного дитсадка. Дошкільне виховання. 2017. № 9. С. 22–25. <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/3926>

У контексті третього закону виховання Ф. Фребель визначив принцип природовідповідності, продовжуючи втілення ідеї Йоганна Генріха Песталоцці. Педагог наголошував на тому, що властиві кожній дитині від народження здібності необхідно розвивати шляхом їх послідовного вправлення. Саме такий підхід відповідає природному порядку та законам розвитку. Отже, починати слід із найпростішого і поступово переходити до дедалі складнішого. За такого підходу, мета виховання повинна сприяти всебічному і гармонійному розвитку всіх природних сил і здібностей, адже природа заклала в основу кожної дитини певні нахили, а той, хто сприяє їхньому розвитку і зміцненню, діє в інтересах самої природи. Ф. Фребель порівнював розвиток дитини з розвитком рослини або квітки, розглядаючи дитину носієм вроджених задатків. На його думку, вона народжується із зародками ідей, а її діяльність зумовлена інстинктами і залежить не лише від оточення. Для доказовості свого судження педагог виокремлює чотири інстинкти: діяльності, пізнання, художнього і релігійного. Згідно з його трактуванням саме інстинкт діяльності і активності є виявом єдиного творчого божественного начала дитини. Натомість інстинкт пізнання – це закладене прагнення дитини пізнати внутрішню сутність усіх речей.

Великого значення у вихованні маленьких дітей Ф. Фребель надавав сім'ї, особливо матері. Водночас, він зазначав, що здебільшого, у матерів відсутній достатній не лише час для виховання своїх дітей, а й відповідна педагогічна підготовка. Відтак, зростає значення виховних закладів для дітей дошкільного віку, завдання яких полягає у навченні сім'ї правильній організації виховання дітей. Процес виховання Ф. Фребель розглядав у неподільній єдності не лише з природою, а й із суспільним життям. Відповідно, він прагнув створити такий виховний заклад, в якому дитина у спрощеній, однак в ідеальній формі входила б у соціальні відносини. На думку багатьох науковців, німецький педагог розкрив істинне завдання закладу освіти, як інституції не лише соціального прогресу, а й інструменту забезпечення індивідуального розвитку кожної особи. На глибокі переконання Ф. Фребеля мета і зміст діяльності дитячого садка – це надання знань, які не лише зміцнюють тіло дитини, розвивають почуття і розум, знайомлять із природою та світом людей, а й забезпечують моральне виховання. Таким чином, педагог проголосив завдання всебічного розвитку дитини, а його основними засобами стимулювання розвитку її природних задатків обстоював гру та ручну працю. У його трактуванні, саме ці види діяльності є інстинктивними, отже вищим рівнем розвитку та відображенням її внутрішнього світу. Визнаючи гру одним із важливих видів діяльності, він визначив її розвивальний, виховний та освітній потенціал, а також окреслив самостійне місце гри в системі чинників виховання дітей дошкільного віку. Ф. Фребель наполягав на ідеї, про те, що саме в грі найкраще виявляється їхня творчість і схильність до самодіяльності. Ф. Фребель писав: «Гра – визначальний вид діяльності дитини, тому її

слід розвивати. Однак, хоча задоволення від гри сприяє розвитку, воно не сповна його забезпечує. Завдання педагога полягає в тому, щоб дисциплінувати інстинкти дитини крізь її власні зусилля, які спрямовані на досягнення корисної мети»⁸².

Таким чином, основною діяльністю в дитячому садку має стати гра – заняття, а для її основних предметів Ф. Фребель виділив: м'яч, кулю, брусок, кубик, дощечки, палички, горох, папір, нитки, глину, пісок тощо. Зв'язок між цими предметами педагог убачав у їхній матеріальній основі, оскільки з їхньою допомогою дитина може вивчати форму, величину, вагу, число, колір, рух, тобто всі елементи людського знання. Відповідно, педагог розробив дидактичні матеріали для ігор дітей – набір м'ячів, кубиків, цеглинок, які символізують навколишнє життя і на цій основі увів для занять дітей нові дидактичні матеріали, які набули назви «дари Фребеля»⁸³. Педагог чітко окреслив мету і зміст діяльності дітей у «дитячому садку», і саме так назвав заклад, який мав впливати на стан суспільного виховання. Такий вплив передбачав у зміцненні тіла, розвитку почуттів і розуму, шляхом ознайомлення з природою та світом людей, що забезпечувало моральне, трудове і естетичне виховання. Відповідно Ф. Фребель зосередив свої зусилля на створенні цілісної системи дошкільного виховання із чітко обґрунтованими компонентами розроблених ним теоретичних засад. А це: виховання дітей дошкільного віку у закладах, створених спеціально для цього; підготовка фахівців до роботи з дітьми – дитячих «садівниць»; видання та поширення періодичних видань для забезпечення зв'язку між вихователями і батьками. До основних видів діяльності дітей у дитячому садку Ф. Фребель відносив: мовленнєву із використанням наочних і мовних вправ; елементарну математичну підготовку; створення та виконання пісень як засобу емоційного впливу на внутрішнє життя дитини; творчість у малюванні, співах, ліпленні та конструюванні; рухливі ігри та гімнастичні вправи; слухання розповідей; прогулянки в природу.

Для концепції Ф. Фребеля принципове значення мало забезпечення у виховному процесі реалізації трьох основних елементів буття дитини – творчість, почуття і думку, які утворюють єдину цілісність, в якій вона може одночасно втілювати свої дії, виявляти почуття і мислити. Таким чином, Ф. Фребель розробив цілісну систему чинників дошкільного виховання, яка ґрунтувалася на доцільно структурованих дидактичних засадах

⁸² Петухова Л.Є., Анісімова О.Е. Фребельпедагогіка. Хрестоматія: навчальний посібник для здобувачів освіти спеціальності «Дошкільна освіта». Херсон – Івано-Франківськ : ХДУ, 2024. 223 с. <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/20032>

⁸³ Петухова Л.Є., Анісімова О.Е. Використання дидактичного матеріалу «Дари Ф.Фребеля» в роботі з дітьми дошкільного віку. Методичний посібник.: Навчальний посібник для студентів педагогічних факультетів закладів вищої освіти, навчальних закладів системи післядипломної освіти. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2019. 187 с. <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/13857>

і була спрямована на розвиток кожної дитини шляхом організації та її залучення до різних видів діяльності.

Педагогічні ідеї Ф. Фребеля суттєво вплинули на розвиток теорії і практики дошкільного виховання, попри те, що не всі сучасники визнавали і розуміли сутність його системи. Сьогодні чимало закладів дошкільної освіти України намагаються втілювати педагогічну концепцію німецького вченого. Основні пріоритети Ф. Фребеля – гуманне ставлення до дітей, розвивальний та демократичний стиль виховання, урахування вікових особливостей особистості та індивідуальної своєрідності дитини, залишаються стрижневими для дошкільної педагогіки.

Понад 15 років при педагогічному факультеті Херсонського державного університету діє єдиний і вперше створений в Україні Освітній центр Ф. Фребеля. Це науковий осередок міжнародного «Фребельтовариства». Його основна мета діяльності полягає в координації культурного і соціального розвитку дитинства, молоді та дорослого населення в Херсонській області. Освітній центр охоплює у своїй діяльності кілька напрямів. Це: актуалізація потреб у рефлексії історичного досвіду розвитку дошкільної педагогіки в контексті традицій та інновацій задля збереження національної ідентичності; презентація культурно-освітнього потенціалу регіону на міжнародному рівні; створення єдиного освітнього середовища в умовах інтегрування сучасних освітніх систем не лише європейських країн, а й світу загалом⁸⁴.

Завдання Освітнього центру полягають у тому, щоб забезпечити вивчення та дослідження актуальних аспектів проблеми виховання і навчання дітей; створення оптимальних умов для вивчення культурної та педагогічної спадщини Фрідріха Фребеля; пошук та розробку ефективних методик освіти дошкільників за системою німецького вченого; надання допомоги дітям з особливими потребами, забезпечуючи належний рівень освітніх послуг для них та соціальну підтримку; організацію співпраці з українськими та зарубіжними громадськими об'єднаннями; видання й поширення періодичних та неперіодичних видань; підготовку відеоматеріалів про діяльність Центру.

Цьому сприяє систематичне проведення семінарів-тренінгів для педагогів-практиків у галузі дошкільної освіти на різні теми. До прикладу, «Інтеграція сучасних освітніх систем Європи та світу в контексті впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля»; педагогічних читань, наукових студентських конференцій та майстер-класів для працівників закладів дошкільної освіти міста та області. Такі заходи є свідченням тісної співпраці теоретиків і науковців з практиками у царині дошкільного виховання дітей в Україні.

На основі системи, яку створив Ф. Фребель, докторка педагогічних наук, професорка, деканеса педагогічного факультету Херсонського дер-

⁸⁴ Петухова Л.Є., Анісімова О.Е. Основні ідеї педагогічної системи Фрідріха Фребеля. Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка. К.: РА «Освіта України», 2019. 1 (89). С.57–65 <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/10159>

жавного університету Любов Петухова і доцентка кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, кандидатка педагогічних наук Олена Анісімова теоретично обґрунтували необхідність уведення в науковий обіг сучасної педагогіки поняття «фребельпедагогіка». Дослідниці розглядають фребельпедагогіку як цілісну систему навчання і виховання дітей дошкільного віку, яка ґрунтується на педагогічній концепції Ф. Фребеля. Фребельпедагогіка охоплює вивчення змісту, форм і методів розвитку, навчання та виховання, шляхом поширення соціального досвіду від педагога до вихованця. Предметом фребельпедагогіки є цілеспрямована спеціально організована і систематично зреалізована діяльність фахівця задля гармонійного формування людини, утверджуючи ідеї видатного німецького педагога»⁸⁵.

Успішне упровадження фребельівської концепції передбачає усвідомлення алгоритму системи взаємообумовлених дій, які охоплюють аналіз цілей і можливостей, вибір форм, методів і засобів навчання з метою досягнення високої ефективності професійної діяльності. Ідеї Ф. Фребеля щодо врахування індивідуальних особливостей особистості, гуманного ставлення до дітей, демократичного змісту розвивальної спрямованості впливу виховання суголосні із принципами, на яких ґрунтується сучасна теорія та практика дошкільного виховання. А це – принципи індивідуалізації, гуманізації та демократизації педагогічного процесу ЗДО та ін. У системі виховних чинників німецького педагога гра посідає місце ефективного засобу навчання, що сприяє пізнавальній активності дитини і формуванню соціальних якостей її особистості.

У сучасному освітньому просторі України, відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти, особливу увагу приділено стратегії випереджувального інноваційного розвитку, яка спрямована на забезпечення самоствердження і творчої самореалізації особистості впродовж життя. Збереження та збагачення передового педагогічного досвіду і трансформацію педагогічного процесу визначено необхідними умовами для створення конкурентоспроможної і гнучкої системи вищої освіти. Наголошено на тому, що важливо зберігати баланс між традиціями та інноваціями в цьому процесі.

Трансформацію освіти супроводжують також впровадженням інноваційних методів, засобів та прийомів, які спрямовані на покращення якості педагогічного процесу загалом та його складових, зокрема. Відтак, посилюється інтерес до інтенсивного впровадження передових педагогічних ідей і технологій, задля підвищення ефективності освітньої діяльності педагогів. В інноваційній освітній діяльності ЗВО України на часі неформалізований підхід, а його успішне впровадження залежить від урахування

⁸⁵ Анісімова О.Е. Термінологічне поле фребельпедагогіки. Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: педагогіка: збірник наукових праць. За заг. ред. Ломаковича А.М., Бенери В.С. Кременець: ВЦ КОГП ім. Тараса Шевченка, 2014. Вип. 3. С. 64–70

соціально-психологічних аспектів, а саме – ціннісні орієнтації та потреби педагогів. Важливим також є забезпечення соціально-педагогічних умов для просвітницького інформування та активного навчання, які були б спрямовані на розвиток інноваційних здібностей і формування готовності до ухвалення та реалізації нових ідей. До прикладу, такими можуть слугувати освітні та виховні концепції, в яких інтегровані наскрізні ідеї, спираючись на наукові дослідження та передовий педагогічний досвід. Важливо акцентувати увагу на утвердженні ідей і висновків реалізації, які стимулюють інноваційні зміни у педагогічній практиці, підвищуючи її ефективність та адаптивність до сучасних глобальних вимог.

Трансформація галузі дошкільної освіти в Україні, передусім, обумовлена впровадженням альтернативних концепцій, які ґрунтуються на єдності методології та засобів її реалізації. Такі концепції не лише втілюють ідеї гуманізації у загальному контексті дошкільної освіти, а й актуалізують конкретні аспекти освітнього процесу, зокрема, педагогіки партнерства. Вищезокреслений підхід передбачає паритетну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу – педагогами, вихованцями та їхніми батьками. Міжособистісна взаємодія ґрунтується на принципах взаємоповаги, довіри, спільного ухвалення рішень та активної участі кожного в освітньому процесі. Наукова, педагогічна та громадська діяльність видатних педагогів минулого окреслює для сучасних освітян професійно чітку траєкторію розвитку.

Конкретизуємо дещо ширше ідеї педагогіки Ф. Фребеля у контексті партнерства.

У концепції видатного педагога дитина є активним суб'єктом взаємодії. Відповідно, він наголошував на тому, що вона – не просто пасивний об'єкт виховання, вона активний дослідник навколишнього світу. Саме ця ідея є основою педагогіки партнерства, яка заохочує дітей до самостійного мислення, творчості й активної участі в навчанні. Акцентуючи вплив гри на розвиток дитини, Ф. Фребель вважав її природним способом виховання, навчання та розвитку. Сучасна педагогіка партнерства аналогічно визнає важливість впливу гри як засобу розвитку пізнавальних, соціальних та емоційних навичок у дошкільному віці. Німецький вчений наголошував на значенні природного середовища, що впливає на розвиток дитини. Оскільки саме воно створює унікальні умови і є найкращим місцем для всебічного розвитку дитини, таке середовище забезпечує усвідомлення нею законів Всесвіту. Сучасні педагогічні підходи професійно інтегрують елементи природи виховання в освітній процес, відповідно до фребелівської педагогічної системи.

Важливим чинником впливу на всебічний розвиток дитини Ф. Фребель розглядав взаємодію з дорослими. Педагог закликав до налагодження партнерських відносин між дорослими і дитиною, що ми розглядаємо суголосним із сучасними принципами педагогіки партнерства. Сучасні дослідження учених різних аспектів нейропедагогіки доводять, що найефективнішого рівня розвитку дитини можна досягти лише в атмосфері до-

віри, підтримки та співпраці. Відповідно, можна стверджувати про те, що педагогіка партнерства, обумовлює створення такого освітнього простору, в якому кожна дитина має можливість реалізувати свій потенціал.

Ідеї Ф. Фребеля про розвиток дитини засобами гри, взаємодію з навколишнім світом і в умовах партнерських міжособистісних взаємовідносин з дорослими сьогодні набули актуальності у контексті сучасної педагогіки партнерства. Об'єднання означених підходів дозволяє моделювати освітній простір задля сприяння всебічному особистісному розвитку кожної дитини, формуючи її ключові компетентності для успішної соціалізації та запитів XXI століття.

Ідеї Ф. Фребеля актуалізуються у різних напрямках:

- використання гри як методу навчання та розвитку креативності, формування соціальних навичок і стимулювання пізнавальних здібностей дітей;
- налагодження міжособистісної взаємодії та партнерства між педагогами, дітьми та їхніми батьками;
- втілення індивідуального підходу, враховуючи особливості кожної дитини, задля максимального розкриття її особистісного потенціалу та сприяння її гармонійного розвитку.

У сучасній педагогіці партнерства ідеї Ф. Фребеля є міцним підґрунтям для розвитку різних освітніх підходів, які зорієнтовані на індивідуальний розвиток дитини. Відтак, сучасні педагоги, інтегруючи ідеї німецького вченого у реальну практику ЗДО, створюють умови для гармонійного розвитку особистості дітей, їхнього соціального та емоційного зростання в умовах партнерства.

Отже, фребельпедагогіка, як система, що базується на принципах гри, самостійної діяльності та гармонійного розвитку дитини, має вагоме значення для сучасної освіти з кількох причин:

По-перше, гуманістичний підхід Фребеля, який акцентує увагу на тому, що кожна дитина має вроджені здібності та потреби, дозволяє здійснювати індивідуалізацію навчання. Завдяки активній грі дитина сама пізнає світ, розвиває власну уяву та творчу активність, що є ключовим аспектом сучасної педагогіки, орієнтованої на особистість дитини⁸⁶.

По-друге, використання дидактичних матеріалів, відомих як «Дари Фребеля», сприяє розвитку не лише логіко-математичного мислення, а й критичного та креативного мислення⁸⁷. Ці матеріали стимулюють у дітей

⁸⁶ Шаповалова О.В., Бутенко В.Г., Харькова Є.Д. Методичні рекомендації до вибіркового курсу «Фребельпедагогіка»: для здобувачів денної форми навчання спеціальності 012 Дошкільна освіта освітнього рівня бакалавр. Суми, 2024, 42 с. <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5a8f6b28-df21-41f7-8abb-b4a98d9e01d8/content>

⁸⁷ Ємчик, О. (2021). Використання «Дарів Фребеля» у процесі логіко-математичного розвитку дітей в різновіковій групі закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 23–27, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.1.4> https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20470/1/Frobel%E2%80%99s_gifts.pdf.

здатність до аналізу, синтезу та порівняння інформації, що дозволяє удосконалити навчальний процес і зробити його більш інтерактивним та практично орієнтованим.

По-третє, сучасний освітній процес активно інтегрує цифрові технології, зокрема, використання інтерактивних платформ, таких як Moodle. Принципи фребельпедагогіки легко адаптуються до цих технологічних засобів, що сприяє створенню гібридних форматів навчання та підвищенню ефективності дистанційного й змішаного навчання, зберігаючи при цьому орієнтацію на індивідуальні потреби дітей⁸⁸. Крім того, система Фребеля сприяє підвищенню внутрішньої мотивації та активному залученню дітей до навчання. Гра, як основний засіб пізнання, стимулює емоційну зацікавленість, розвиває комунікативні навички та формує позитивний емоційний клімат у групах. Це, у свою чергу, створює оптимальні умови для засвоєння знань та сприяє розвитку самостійності дітей.

Не менш важливим є аспект партнерства у педагогічній взаємодії. Ф.Фребель наголошував на необхідності тісної співпраці між вихователями, батьками та дітьми, що становить основу сучасної педагогіки партнерства⁸⁹. Такий підхід сприяє залученню сімейних та громадських ресурсів у процес організації освіти, що є запорукою успішного розвитку освітніх систем.

Таким чином, фребельпедагогіка має великий потенціал для вдосконалення навчального процесу, оскільки вона перетворює традиційне пасивне навчання на активну, творчо-орієнтовану діяльність. Вона сприяє розвитку критичного мислення, самостійності та креативності, забезпечує гнучкість навчального процесу завдяки інтеграції цифрових технологій, а також формує позитивний емоційний клімат, що є важливим для ефективного засвоєння знань. Цей підхід сприяє створенню умов, за яких кожна дитина може стати розвиненою особистістю, здатною до самостійного мислення та творчого самовираження, що є актуальним завданням сучасної освіти.

Херсонський державний університет успішно інтегрував ідеї фребельпедагогіки в освітню програму «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, однієї з провідних спеціальностей педагогічного факультету. Завдяки цій програмі майбутні вихователі отримують ґрунтовну теоретичну базу з педагогічної спадщини Ф. Фребеля, а також набувають практичних навичок роботи з дидактичним матеріалом, відомим як «Дари

⁸⁸ Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи: збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) 20–21 квітня 2023 / за заг. ред. Л.Є. Петухової, Н.А. Воропай, О.Е. Анісімової, І.В. Гриценко, А.С. Воляннюк. Івано-Франківськ. 2023, 157 с.

⁸⁹ Анісімова, О. Е. (2016). Досвід підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі у контексті педагогічної спадщини Ф. Фребеля. eKhSUIR. <http://eKhSUIR.kspu.edu/handle/123456789/3925>

Фребеля». Ці матеріали дозволяють організувати освітній процес таким чином, щоб дитина могла самостійно пізнавати світ, розвивати творчість та логіко-математичні здібності.

Впровадження фребельпедагогіки представлено у тематиці наукової діяльності здобувачів, зокрема у табл.1 зазначено теми кваліфікаційних робіт, зміст дослідження та висновки.

Таблиця 1.

**Відображення фребельпедагогіки у науковій діяльності здобувачів
вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта**

Рік та тема дослідження	Зміст дослідження	Висновки дослідження
2015 «Особливості вивчення ідей Ф. Фребеля в моделі трисуб'єктної дидактики» ⁹⁰	Досліджено інтеграцію ідей Ф.Фребеля у трисуб'єктну дидактику, що включає взаємодію викладача, студента та цифрового середовища.	Визначено ефективність поєднання традиційних ідей Фребеля з сучасними освітніми технологіями для покращення навчального процесу.
2016 «Система підготовки майбутнього вихователя на матеріалі фребельпедагогіки» ⁹¹	Вивчено освітні програми з підготовки вихователів та їх адаптацію до фребельпедагогіки.	Виявлено необхідність розширення практичного компоненту навчання, створення спеціалізованих курсів та підвищення рівня педагогічної компетентності.
2018 «Організаційно – педагогічні умови трансформації ідей Ф. Фребеля в сучасний простір дошкільної освіти» ⁹²	Аналіз умов інтеграції фребельпедагогіки у сучасні освітні заклади, включаючи використання методичних матеріалів та ігрових технологій.	Обґрунтовано важливість методичного забезпечення та підготовки вихователів для ефективного застосування ідей Ф.Фребеля.

⁹⁰ Макаренко Т.І. Особливості вивчення ідей Ф.Фребеля в моделі трисуб'єктної дидактики: кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»; наук. керівник проф. Л.Є. Петухова; Міністерство освіти і науки України ; Херсонський держ. ун-т, Херсон : ХДУ, 2015. 107 с.

⁹¹ Кутольвас В. Ю. Система підготовки майбутнього вихователя на матеріалі фребельпедагогіки: кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»; наук. керівник проф. Л.Є. Петухова; Міністерство освіти і науки України ; Херсонський держ. ун-т, Херсон : ХДУ, 2016. 114 с.

⁹² Калатуша Є.І. Організаційно – педагогічні умови трансформації ідей Ф. Фребеля в сучасний простір дошкільної освіти: кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»; наук. керівник доц. О. Е. Анісімова; Міністерство освіти і науки України ; Херсонський держ. ун-т, Херсон : ХДУ, 2018. 88 с.

2019 «Підготовка майбутнього вихователя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення спецкурсу «Фребельпедагогіка» ⁹³	Досліджено роль ІКТ у викладанні спецкурсу «Фребельпедагогіка» та ефективність цифрових методів у формуванні професійних компетентностей вихователів.	Визначено переваги інтеграції ІКТ у навчальний процес, що сприяє підвищенню мотивації студентів та покращенню засвоєння матеріалу.
2020 «Формування готовності до партнерської взаємодії в дітей старшої дошкільного віку засобами фребельпедагогіки» ⁹⁴	Вивчено механізми розвитку комунікативних навичок та соціальної взаємодії у дітей старшого дошкільного віку через методики Фребеля.	Підтверджено, що використання фребельпедагогіки сприяє покращенню взаємодії дітей, розвитку їхньої соціальної компетентності та емоційного інтелекту.

У загальному освітньому процесі Херсонський державний університет впроваджує фребельпедагогічні принципи через адаптацію методів, орієнтованих на індивідуальний розвиток кожної дитини. Це забезпечує активне залучення дітей до процесу пізнання через гру, що сприяє формуванню позитивного емоційного клімату та розвитку критичного мислення.

Особливу роль у цьому процесі відіграє Освітній центр Ф. Фребеля при педагогічному факультеті ХДУ⁹⁵. Центр організовує майстер-класи, воркшопи, конференції та інші заходи, спрямовані на популяризацію педагогічних ідей Фребеля як серед викладачів, так і серед практиків дошкільної освіти. Завдяки тісній взаємодії із зарубіжними партнерами (проходження практики здобувачів освіти педагогічного факультету ХДУ у дитячих садках міста Кассель, відвідування занять у Фребельсемінарі, спілкування із німецькими колегами) центр сприяє обміну досвідом та впровадженню інноваційних підходів в освітній процес. Це дозволяє не лише підвищити кваліфікацію майбутніх вихователів ЗДО, а й модернізувати педагогічні методики відповідно до сучасних вимог.

В освітньому процесі впроваджено ресурс Веб-мультимедіа енциклопедії з фребельпедагогіки «Дари Фребеля»⁹⁶. Даний ресурс є сучасною інте-

⁹³ Задирко Г.І. Підготовка майбутнього вихователя до використання інформаційно – комунікаційних технологій у процесі вивчення спецкурсу «Фребельпедагогіка»: кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»; наук. керівник доц. О. Е. Анісімова ; Міністерство освіти і науки України ; Херсонський держ. ун-т, Херсон : ХДУ, 2019. 97 с.

⁹⁴ Рольська Т. А. Формування готовності до партнерської взаємодії в дітей старшого дошкільного віку засобами фребельпедагогіки: кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»; наук. керівник доц. О. Е. Анісімова ; Міністерство освіти і науки України ; Херсонський держ. ун-т, Херсон : ХДУ, 2020. 59 с.

⁹⁵ Освітній центр Фрідріха Фребеля. URL: https://www.kspu.edu/About/Faculty/FEElementaryEdu/stor_faqlt/Tsentr_Frebelya.aspx

⁹⁶ Web-мультимедіа енциклопедія «Дари Фрідріха Фребеля». URL: <https://froebel.kspu.edu/>

активною платформою, що містить теоретичні матеріали, мультимедійні навчальні модулі, відеоуроки та практичні завдання. Його основною метою є поглиблене вивчення фребельпедагогіки та її ефективне впровадження в систему підготовки майбутніх педагогів.

Функціональні можливості енциклопедії:

- доступ до навчальних матеріалів з історії та методології фребельпедагогіки;
- мультимедійні ресурси, включаючи інтерактивні модулі та відеоуроки;
- практичні завдання та методичні рекомендації щодо використання фребельських дарів у навчанні
- електронна бібліотека, яка містить дослідження та наукові публікації з фребельпедагогіки;
- засоби для самооцінювання, що допомагають студентам перевіряти рівень засвоєного матеріалу.

Завдяки використанню цього ресурсу здобувачів та викладачі можуть не лише отримувати необхідні знання, а й застосовувати їх на практиці. Веб-енциклопедія сприяє розширенню цифрової компетентності педагогів, забезпечує доступ до якісних освітніх матеріалів та підтримує впровадження європейських стандартів у педагогічну освіту.

Перспективи розвитку цієї платформи вбачаємо у розширенні її функціоналу, інтеграції з іншими цифровими освітніми середовищами та розробці нових інтерактивних модулів, що ще більше підвищить її ефективність у підготовці майбутніх педагогів.

Досвід Херсонського державного університету є яскравим прикладом того, як традиційні педагогічні ідеї можуть бути адаптовані до умов сучасної освіти, а інтеграція фребельпедагогіки сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості, здатної до самостійного мислення, творчості та ефективної взаємодії як під час аудиторних занять, так і в умовах дистанційного навчання.

У табл.2 визначено основні форми співпраці між педагогічними колективами, адміністрацією та зовнішніми партнерами для успішної реалізації фребельпедагогіки.

Таблиця 2.

Основні форми співпраці між для успішної реалізації фребельпедагогіки

Форма співпраці	Опис	Роль або функції
Угоди з іноземними партнерами та іншими українськими освітніми установами	Угода про співпрацю з німецькими закладами (2002 р.), підписання угоди з Інститутом проблем виховання НАПН України	Встановлення офіційного партнерства, визначення напрямів співпраці

Освітній центр Ф. Фребеля при педагогічному факультеті ХДУ	Відкриття центру в ХДУ (2009 р.), підтримка досліджень, семінарів, методичних заходів	Організаційний та науковий центр впровадження фребельпедагогіки
Міжнародні стажування	Відрядження студентів і викладачів до Німеччини (Кассель, 2012 р.), практика у фребельських закладах	Підвищення професійної кваліфікації, обмін досвідом
Наукові конференції	Проведення міжнародних конференцій та читань (2009, 2010, 2011, 2014, 2016, 2019, 2023)	Генерація та поширення наукових знань, професійний розвиток
Методичні семінари та круглі столи	Семінари з питань дошкільної освіти (2010, 2016, 2019)	Обговорення актуальних педагогічних проблем, професійний розвиток освітян
Фребелівський дитячий садок	Відкриття Херсонського закладу дошкільної освіти № 33 ім. Ф. Фребеля (2012 р.), інтеграція фребелівських методик у практику	Практичне застосування педагогічних ідей Фребеля
Практична підготовка студентів	Виконання студентами фребелівських методик у садочку №33	Формування професійних компетентностей, педагогічна практика
Інтерактивне навчання	Використання інтерактивних дошок у навчанні	Інноваційний підхід до навчання фребельпедагогіки
Видання наукових публікацій	Публікації в журналах «Дошкільне виховання» та збірниках МОН України	Розповсюдження наукових досліджень та методик
Благодійна допомога	Надання дидактичних матеріалів та фінансування садочку №33 з Німеччини	Матеріальна підтримка розвитку фребельпедагогіки
Фребелівська піраміда	Встановлення пам'ятного знаку в ХДУ	Символічне утвердження фребельпедагогіки в університеті

Педагогічні студії Ф. Фребеля	Інтерактивні заходи: ІКТ, робототехніка, майстер-класи	Практичне навчання сучасних методик за фре- белівською концепцією
Спільні наукові дослі- дження	Дослідження разом із ні- мецькими партнерами	Створення нових науко- вих підходів, академічна мобільність
Інтеграція фребельпеда- гогіки у зміст навчання	Включення фребель- педагогіки як освітньої компоненти в ОП «До- шкільна освіта».	Оновлення освітньої про- грами, включення фре- бельпедагогіки в освітній процес, як повноцінного навчального курсу.

На основі аналізу форм співпраці, які застосовуються для впровадження фребельпедагогіки, можна зробити наступний загальний підсумок. Впровадження фребелівських педагогічних ідей у систему освіти в Херсонському державному університеті базується на багатосторонній співпраці, що включає як внутрішні, так і зовнішні взаємодії. Найефективнішими формами співпраці є: партнерство через угоди з іноземними та українськими освітніми установами, що забезпечує встановлення формальних зв'язків, визначення напрямів співпраці та обміну досвідом, що сприяє інтеграції кращих європейських практик у систему освіти; робота Освітнього центру Ф. Фребеля при педагогічному факультеті ХДУ, який виступає як організаційний і науковий майданчик, що координує методичну підтримку, організовує семінари, воркшопи, конференції та інші заходи, спрямовані на популяризацію та апробацію фребельпедагогічних підходів; міжнародні стажування та спільні наукові дослідження, що сприяють підвищенню професійної кваліфікації, обміну досвідом та розробці нових методичних підходів; практична підготовка студентів через інтегровану роботу у фребелівському дитячому садку та практичні заняття; використання сучасних цифрових технологій та інтерактивних методів навчання.

Таким чином, успішна реалізація фребельпедагогіки базується на комплексному підході, який включає офіційне партнерство, науково-методичну підтримку, практичну підготовку майбутніх фахівців, використання сучасних технологій та активну участь у науково-практичних заходах. Цей багатоформатний підхід забезпечує не лише інтеграцію традиційних педагогічних ідей Фребеля у сучасний освітній процес Херсонського державного університету, але й сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості майбутнього педагога, що є ключовим завданням сучасної освіти.

Сучасні освітні тенденції цифровізації стосуються і фребельпедагогіки. Інноваційні підходи у фребельпедагогіці сьогодні ґрунтуються на синтезі

класичних ідей Фрідріха Фребеля з сучасними методами інтерактивного навчання, що дозволяє забезпечити комплексний розвиток дитини. Сучасні технології, зокрема цифрові засоби та інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), відіграють ключову роль у трансформації традиційних фребелівських методик. Використання інтерактивних платформ, таких як цифрові дошки, онлайн-системи управління навчанням (Moodle, Google Classroom) та спеціалізованих програм, дозволяє адаптувати ідеї Фребеля до умов дистанційного та змішаного навчання. Такий підхід сприяє активному залученню дітей до навчального процесу, стимулює розвиток критичного мислення та творчості, а також створює умови для індивідуалізованого підходу до кожного учня⁹⁷.

По-друге, класичні фребельпедагогічні ідеї, такі як розвиток через гру, самостійна діяльність та використання дидактичних матеріалів («Дарів Фребеля»), поєднуються з сучасними методами інтерактивного навчання. Сучасні педагогічні практики інтегрують ці традиційні елементи з елементами гейміфікації та штучного інтелекту (ШІ), що дозволяє створити адаптивні навчальні середовища, де навчальний контент оптимізовано під потреби кожного учня. Використання ШІ для аналізу навчальних досягнень і гейміфікація завдань сприяють підвищенню мотивації, розвитку логіко-математичних навичок та формуванню здатності до творчого мислення⁹⁸.

У європейському контексті розвиток фребельпедагогіки набуває особливої актуальності завдяки широкій співпраці між освітніми закладами різних країн. Участь Херсонського державного університету у міжнародних програмах, таких як обмін стажуваннями та спільні наукові проекти з європейськими партнерами, свідчить про високий рівень інтеграції традиційних педагогічних підходів із сучасними європейськими стандартами освіти. Такі ініціативи сприяють обміну досвідом, впровадженню новітніх методик і технологій, а також допомагають адаптувати класичні ідеї Фребеля до умов сучасного навчання⁹⁹.

⁹⁷ Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи: збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) 20–21 квітня 2023 / за заг. ред. Л.Є. Петухової, Н.А. Воропай, О.Е. Анісімової, І.В. Гриценко, А.С. Воляннюк. Івано-Франківськ. 2023, 157 с. URL:<https://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/10020/document.pdf>

⁹⁸ Ємчик О. (2021). Використання «Дарів Фребеля» у процесі логіко-математичного розвитку дітей в різновіковій групі закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 23–27. doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.1.4>

⁹⁹ Семеній, Н. О. (2023). Педагогічне партнерство вчителя з різними соціальними інституціями. У Л. Є. Петухова, Н. А. Воропай, О. Е. Анісімова, І. В. Гриценко, & А. С. Воляннюк (Ред.), *Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи: Збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю)*, 20–21 квітня 2023 (с. 35–39). Івано-Франківськ. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48206/1/N_Semenii_PPVRSI_2023_FPO.pdf

Подальший розвиток фребельпедагогіки в українській системі освіти можливий за рахунок розширення співпраці з європейськими партнерами, активного впровадження цифрових технологій та ІІІ в освітній процес, а також через організацію міжнародних конференцій, семінарів і спільних дослідницьких проєктів. Цей підхід забезпечує не лише підвищення якості професійної підготовки вихователів ЗДО, а й сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості дітей, що є основою для сталого розвитку освітньої системи в Україні. Таким чином, інноваційні підходи у фребельпедагогіці, що поєднують класичні ідеї з сучасними цифровими технологіями, є потужним інструментом для модернізації освітнього процесу, підвищення мотивації здобувачів освіти і формування компетентних, творчих та самостійних особистостей, що сприятиме розвитку української освіти в європейському контексті.

Зазначимо, що особливості партнерських відносин у контексті інтеграції фребельпедагогіки відзначаються багатогранністю та взаємодоповнюючим характером. По-перше, такі відносини базуються на формальних угодах, що встановлюють чіткі напрями співпраці між університетами, освітніми установами та міжнародними партнерами. Це дозволяє систематизувати обмін досвідом, узгодити методичні підходи та забезпечити доступ до інноваційних технологій, які сприяють ефективному впровадженню фребельпедагогічних ідей у навчальний процес. По-друге, Освітній центр Ф. Фребеля при педагогічному факультеті ХДУ відіграє ключову роль як організаційний та науковий майданчик, що координує семінари, воркшопи, конференції та інші заходи. Це сприяє не тільки підвищенню професійного рівня викладачів і майбутніх вихователів, а й формує мережу професійних зв'язків, яка стимулює постійний обмін знаннями та кращими практиками¹⁰⁰. Крім того, партнерські відносини включають участь у міжнародних стажуваннях і спільних наукових дослідженнях, що дозволяє інтегрувати європейські педагогічні стандарти та інноваційні методики в систему освіти України. Це відкриває можливості для адаптації традиційних принципів фребельпедагогіки до сучасних умов, використання цифрових технологій, гейміфікації та штучного інтелекту для підвищення якості навчання.

У табл.3 зазначимо перспективи подальшого розвитку фребельпедагогіки в українському освітньому просторі:

¹⁰⁰ Семеній, Н. О. (2023). Педагогічне партнерство вчителя з різними соціальними інституціями. У Л. Є. Петухова, Н. А. Воропай, О. Е. Анісімова, І. В. Грищенко, & А. С. Волянчук (Ред.), *Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи: Збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю)*, 20–21 квітня 2023 (с. 35–39). Івано-Франківськ. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48206/1/N_Semenii_PPVRSI_2023_FPO.pdf

Таблиця 3.

**Перспективи розвитку фребельпедагогіки
в українському освітньому просторі**

Перспектива	Опис
Розширення формальних партнерств	Активізація укладання угод з європейськими та українськими освітніми установами для створення стабільної платформи обміну досвідом і методиками.
Оновлення плану роботи Освітнього центру Ф. Фребеля	Розширення спектру заходів (майстер-класи, семінари, конференції) із залученням викладачів та практиків дошкільної освіти для апробації інноваційних підходів.
Використання сучасних цифрових технологій	Інтеграція інтерактивних засобів навчання, цифрових платформ та інструментів гейміфікації для адаптації фребельпедагогіки до умов дистанційного та змішаного навчання.
Підтримка спільних наукових досліджень	Реалізація спільних проєктів із зарубіжними партнерами для розробки нових методичних підходів та модернізації освітнього процесу відповідно до сучасних європейських стандартів.
Формування мережі професійної взаємодії	Організація регулярних обговорень, круглих столів та семінарів для створення партнерської мережі між освітніми установами, педагогами та дослідниками.

Ці кроки спрямовані створити інтегровану освітню екосистему, де класичні ідеї Ф. Фребеля ефективно поєднуються з сучасними технологічними інноваціями, сприяючи всебічному розвитку дітей та підвищенню якості дошкільної освіти в Україні.

Досвід упровадження фребельпедагогіки в освітній процес Херсонського державного університету підтверджує її ефективність як одного з ключових підходів до формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Враховуючи актуальні виклики освіти, адаптація принципів Ф. Фребеля до сучасного освітнього простору сприяє збереженню європейських педагогічних традицій і водночас інтеграції інноваційних методів навчання.

Аналіз результатів використання фребельпедагогіки свідчить про її значний вплив на розвиток креативного мислення, самостійності та рефлексивної діяльності студентів. Формування професійної мотивації через практико-орієнтоване навчання дозволяє забезпечити якісну підготовку фахівців, які готові до роботи в умовах сучасної освіти. Зокрема, акцент на використанні інтерактивних методів навчання, ігрових технологій та дидактичних матеріалів, розроблених відповідно до концепції Фрідріха Фребеля, сприяє ефективному засвоєнню знань і набуттю практичних навичок.

Важливим аспектом є також формування загальноєвропейських цінностей у студентів, що відповідає стратегічним напрямам розвитку освіти в контексті євроінтеграції України. Використання принципів фребельпеда-

гоіки не лише забезпечує високий рівень підготовки майбутніх педагогів, а й сприяє вихованню відповідального громадянина, здатного до критичного мислення, співпраці та толерантного спілкування в багатокультурному середовищі. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розширення методологічного інструментарію фребельпедагогіки, розробку інноваційних педагогічних технологій на її основі, а також оцінку її впливу на освітній процес у закладах вищої освіти. Зокрема, перспективними напрямками є вивчення можливостей поєднання фребельської педагогіки з цифровими технологіями навчання, а також розробка рекомендацій щодо її ефективного використання в освітніх програмах різних рівнів. Таким чином, фребельпедагогіка є потужним засобом модернізації педагогічної освіти, що відкриває нові можливості для професійного розвитку майбутніх педагогів і сприяє підвищенню якості освітнього процесу в умовах сучасних викликів.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0205.2025>

1.5. UDRŽATELNOSTĚ A SKVALITŇOVANIE MODELU NÁROKOVATEĽNÝCH PODPORNÝCH OPATRENÍ VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Alica PETRASOVÁ (Prešov, Slovakia)

SUSTAINABILITY AND IMPROVEMENT OF THE MODEL OF CLAIMABLE SUPPORT MEASURES IN EDUCATION

Alica PETRASOVÁ (Prešov, Slovakia)

Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM) ako verejná, rezortná organizácia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky napĺňa víziu moderného formálneho a neformálneho vzdelávania na Slovensku s odbornou podporou jeho aktérov – jednotlivcov a organizácií, aby vedeli efektívne a adresne poskytovať kvalitné výchovné a vzdelávacie služby. Významná zmena v modernej histórii inkluzívneho vzdelávania na Slovensku sa začala v máji v roku 2023, kedy vstúpila do platnosti novela zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorá zavádza do vzdelávacieho systému 21 podporných opatrení (PO)¹⁰¹.

¹⁰¹ Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2008). Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>.

V príspevku prezentujeme tematické zameranie a záznam realizačnej etapy štruktúrovaného rozhovoru s učiteľkou profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku. Zámerom bolo sprostredkovať názory a skúsenosti respondentky z realizácie prvého roka modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní.

1.1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ K SKÚMANEJ PROBLEMATIKE. Model podporných opatrení. Model podporných opatrení je v platnosti od septembra roku 2023 a poskytuje podporu vo výchove a vzdelávaní každému dieťaťu a žiakovi s akýmkoľvek prekážkami. Táto adresná podpora by mala zvýšiť kvalitu inkluzívneho vzdelávania. Jednotlivé podporné opatrenia reagujú na rozmanité výchovno-vzdelávacie potreby detí a žiakov a môžu mať dočasný i trvalý charakter. Na druhej strane môžu odzrkadľovať zdravotný stav, životné či iné podmienky, v ktorých sa dieťa a žiak nachádza. Zároveň § 145a novely školského zákona určuje aj to, čo Katalóg podporných opatrení (KPO) obsahuje a vymenúva všetkých 21 podporných opatrení (www.minedu.sk/12272-sk/zakony). Postup pridelovania podporných opatrení určuje následne § 145b školského zákona. Katalóg podporných opatrení presne definuje podporné opatrenia vo výchove a vzdelávaní, ktoré je možné školou či školským zariadením dieťaťu a žiakovi poskytnúť. Sú to opatrenia, ktoré im pomôžu plnohodnotne sa zapojiť do vzdelávania a rozvíjať svoj potenciál¹⁰².

1.2 Tematické zameranie a záznam realizačnej etapy rozhovoru. V októbri 2024 sa uskutočnil rozhovor s učiteľkou profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku z Národného inštitútu vzdelávania a mládeže, ktorá pôsobí na krajskom pracovisku v Prešove (KP PO). Zámerom štruktúrovaného rozhovoru bolo sprostredkovať názory a skúsenosti respondentky z realizácie prvého roka Plánu obnovy a odolnosti SR, Komponent 6 – Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania, Reforma 2: Definícia konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov a vypracovanie modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní vrátane systému ich financovania (K6). Rozhovor pripravila a realizovala Alicia Petrasová.

Respondentka sa v rozhovore vyjadruje k:

- činnostiam, ktoré od septembra 2023 do augusta 2024 vykonávala v Prešovskom kraji v rámci K6;
- realizácii špecializovaných programov inovačného vzdelávania;
- zavádzaniu modelu nárokovateľných podporných opatrení do škôl a školských zariadení;
- reflexii a spätným väzbám získaných od účastníkov vzdelávania;
- udržiateľnosti a skvalitňovaní modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní.

¹⁰² Katalóg podporných opatrení. (2023). *Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky*. Dostupné na: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/>

Činnosti v rámci K6, Reforma 2. Zavádzanie modelu podporných opatrení pre všetky deti a žiakov v systéme vzdelávania je sprevádzané viacerými nástrojmi priamej podpory, určené školám, školským zariadeniam a školským zariadeniam výchovného poradenstva a prevencie – metodické usmernenia, webová stránka, vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov a pod. Obdobie prvého školského roka (2023/24) zavádzania systému podporných opatrení bolo zložité a hektické hlavne pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl, školských zariadení a zariadení poradenstva a prevencie.

Ako zamestnankyňa NIVaM-u poskytujete služby pre aktérov vo formálnom a neformálnom vzdelávaní prevažne v Prešovskom kraji a v rámci K6 aj pre celé Slovensko.

- Ako z vašej pozície v rámci K6 reflektujete obdobie od septembra 2023 do augusta 2024?
- Aké hlavné činnosti ste realizovali a čo bolo pre vás najnáročnejšie?

Respondentka: Preradenie na projekt K6 v pozícii učiteľky profesijného rozvoja predstavovalo pre mňa zásadnú zmenu. V začiatkoch bolo dôležité oboznámiť sa s modelom poskytovania podporných opatrení a zároveň pripraviť obsah a štruktúru programov inovačného vzdelávania. Užitočnou sa ukázala účasť na pracovnom stretnutí na začiatku septembra 2023. Stretnutie na Donovaloch sa stalo odrazovým mostíkom rozširovania mojich nových kompetencií. Zámerom prezentovaných odborných prednášok a diskusií bolo hľadanie možností, ako myšlienku inkluzívneho prístupu a cielenej podpory dostať k aktérom, ktorí ju budú v školách a školských zariadeniach uskutočňovať. Rámec postupu sme mali pripravený – organizovať infosemináre a odborné podujatia v jednotlivých okresných mestách kraja, naplánovať a realizovať programy inovačného vzdelávania a poskytovať metodickú pomoc priamo školám a školským zariadeniam.

Súčasťou práce bolo aj prevziať garanciu nad jedným z programom inovačného vzdelávania (PIV) v rámci K6 a vytvoriť v spolupráci s kolegami príručku pre lektora a prezentácie modulov vzdelávania. Bolo to obdobie, kedy naše online diskusie s tímom reflektovali predovšetkým potrebu zachovať odbornosť, súlad obsahu PIV s úpravami v legislatíve. Zároveň sme sa snažili zaujať účastníkov tak, aby sme ich dokázali motivovať k zmene, ktorá sa zo zákona stala ich povinnosťou. Prezentovanie zmien formou infoseminárov zaujalo mnohých jednotlivcov a školské kolektívy, o čom svedčí ich veľký záujem práve o ponúkané PIV.

Realizácia špecializovaných programov inovačného vzdelávania. Za účelom efektívnej implementácie modelu podporných opatrení pripravil NIVaM šesť špecializovaných programov inovačného vzdelávania. Ich cieľom je prehĺbiť, rozšíriť a inovovať profesijné kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov vymedzené v profesijných štandardoch.

Od druhej polovice minulého roka ste vyškolili stovky pedagogických a odborných zamestnancov škôl, školských zariadení a zariadení poradenstva a prevencie.

- Ktorý z programov ste lektorovali?

– *Aké sú ohlasy účastníkov?*

Respondentka: Od novembra 2023 do augusta 2024 som viedla 14 skupín programu Poskytovanie podporných opatrení deťom a žiakom v mladšom a staršom školskom veku. Okrem dvoch verejných skupín to boli predovšetkým školské kolektívy, za ktorými som cestovala priamo do škôl. Jedna kolegyňa mi paralelne vypomáhala s vedením ďalších piatich skupín. Som hrdá na to, že sme spoločne dokázali do augusta 2024 ukončiť 19 skupín PIV aj napriek tomu, že som v rámci K6 na KP PO pracovala sama na pozícii učiteľky profesijného rozvoja.

Účastníci vzdelávania boli často v začiatkoch zvedaví a motivovaní, neskôr sa vyskytlo aj rozčarovanie z množstva materiálov a úloh, ktoré bolo potrebné dohľadať a naštudovať. V konečnom dôsledku sa v drivej väčšine prípadov dokázali pod našim vedením prelúskat' všetkými dištančnými úlohami, ktoré ich postupne doviedli k poznaniu, že poskytovanie PO je proces, ktorý je v praxi potrebné vyskúšať a nájsť si spôsob, ako ho uplatniť pri jednotlivcoch, či skupinách. Ako dôležitý posun v prístupe našich pedagogických a odborných zamestnancov vnímam ich zvýšený záujem venovať sa rozvíjaniu sociálnych vzťahov, podpore emocionality, prevencii na podporu fyzického a duševného zdravia detí a žiakov. V tomto období nás, lektorov aj účastníkov vzdelávania, veľmi potrápila nefunkčnosť web stránky Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky, kedy sme nemohli pracovať priamo s Katalógom podporných opatrení (KPO) a s ním prepojenými Sprievodnými materiálmi. Bolo to veľmi frustrujúce, lebo presvedčať účastníkov o niečom, čo je nefunkčné, ale v budúcnosti bude, nebolo jednoduché. V konečnom dôsledku to zanechalo aj negatívny obraz o pripravenosti celého systému podpory.

Zo spätných väzieb účastníkov vyberáme:

- *Program mi poskytol základ do sveta PO. Dal mi skvelý kolektív účastníkov i lektoriek. Spoznala som aj nové opatrenia, ktoré sme doteraz nepoužívali a viem, že sú.*
- *Každé stretnutie bolo produktívne a obohacujúce. Mne osobne veľmi rozšírilo vedomosti o poskytovaní PO. Prezenčná forma vzdelávania mi vyhovuje viac, pretože sa dá na podnet ihneď reagovať.*
- *Ťažká, ale praktická prednáška plná potrebných inštrukcií a materiálov, ktoré v blízkej budúcnosti využijem. Ďakujem.*
- *Školenie ma prinútilo zorientovať sa v PO, ináč by som sa do toho sama asi nepustila. Som rada, že viem, o čo sa mám oprieť a kde potrebné informácie nájdem. Lektorka T. bola super 😊.*
- *Uvedomila som si, že v jednote je sila. Aj pri tvorbe spoločnej práce som sa snažila "neprekričať" ostatných a načúvať ich pohľadom. To sa budem snažiť pretaviť aj do praxe.*
- *Školenie mi dalo prvé vedomosti o žiakoch, ktorí potrebujú podporu a pomoc. Splnilo moje očakávania, hoci v tom ešte nie som doma.*
- *Vzdelávanie mi poskytlo určite lepší prehľad v PO. Školiteľky boli plné vedomostí a skúseností – veľké plus. Získali sme prehľad o tom, ako fungujú*

veci inde, keďže sme boli zmiešaná skupina z rôznych škôl a školských zariadení. Našli sme veľkú bariéru, ktorou je nezapájanie sa vychovávateľiek školských klubov detí do nastavovania a poskytovania PO.

- Ďakujem veľmi pekne, začínam mať obraz i zvuk. Je to veľká podpora, lebo v praxi by sme sa bez tohto školenia trápili, boli by to len dohady ako to robiť správne. Zvlášť sa teším, že to absolvovali aj učitelia, s ktorými je to niekedy ťažká práca.*
- Odporúčam absolvovanie tohto školenia pre riaditeľov škôl. Odporúčam absolvovať vzdelávanie o PO s týmito lektorkami.*
- ... som spokojná, ale ešte stále mám v tom chaos. Vzdelávanie nespĺnilo moje očakávania, mala som inú predstavu, konkrétne, ako robiť PO pre žiaka.*
- Inovačné vzdelávanie hodnotím veľmi pozitívne. Každé stretnutie bolo prínosné, príjemné – ubehlo veľmi rýchlo a vôbec sme sa nepozerali na hodinky. Prinieslo nám vhľad do niečoho nového aj zmysel, prečo to robiť.*
- Ťažká a veľmi rozsiahla problematika. Náročné na čas z hľadiska samoštúdia.*
- Páčilo sa mi, ako sme sa venovali viac praktickým príkladom a vzájomnému zdieľaniu skúseností. Prevaha osobných prezenčných stretnutí bola pre mňa a pre moje kolegyne v networkingu pridanou hodnotou. Ďakujem za ľudskosť, ústretovosť, odborné vedenie a vôbec, za celú koncepciu PO.*
- Pred vzdelávaním som nemala ani poňatia komu čo nastaviť. Začalo sa to vyjasňovať počas jeho priebehu. Odpadli bezsenné noci. Vzdelávanie hodnotím ako veľký prínos k poskytovaniu PO. Veľká vďaka za ľudský prístup a príjemné chvíle na vzdelávaní.*
- Pozitívne hodnotím pomoc pri orientácii v sprievodných materiáloch. Super bola praktická časť – riešenia prípadov. Prijala by som takejto činnosti viac.*
- Chýbali mi názorné ukážky podpory jednotlivých postihnutí.*
- Ďakujem za inšpirujúce uvedenie do problematiky PO.*
- Konečne som pochopila, kde to nájdem a ako to celé funguje.*
- Pre mňa osobne bolo toto vzdelávanie prínosom. Bez neho by som sa tak rýchlo nenakopla k hľadaniu ciest. S prednášajúcou sme si ľudsky sadli, bolo z nej cítiť zanieťenie pre vec, pre prácu v prospech detí, v prospech spoločnosti. Jedno veľké ďakujem.*
- Obsiahle vzdelávanie s množstvom informácií. Oceňujem, že som sa zorientovala v KPO – potrebná funkčnosť webu!*

Zavádzanie modelu podporných opatrení do škôl a školských zariadení.

V rámci lektorovania špecializovaných programov inovačného vzdelávania máte priamu skúsenosť s aktérmi, ktorí podporné opatrenia zavádzajú.

- Ako účastníci vzdelávania prijímajú model podporných opatrení v systéme vzdelávania?*
- Z čoho majú najväčšie obavy?*

Respondentka: Postoje účastníkov sa odvíjajú predovšetkým od toho, do akej miery sa stotožňujú s filozofiou inklúzie a budovania inkluzívnej kultúry školy. Mnohí pedagogickí zamestnanci (PZ) sú spočiatku nastavení na podporu v rámci vzdelávania, zaujímajú sa o proces podpory v prípade ak žiak zlyháva v školských výkonoch, ak neplní predstavy PZ alebo aj rodičov žiakov o dosahovaní dostatočných výsledkov v jednotlivých predmetoch v súlade so školským vzdelávacím programom. Ich očakávania v rámci poskytovania PO korešpondujú práve s ich potrebami – čo je potrebné urobiť, akú podporu poskytovať, aby žiak dosahoval lepšie výsledky, aby sa začal učiť, aby chodil do školy, aby sa správval v súlade s pravidlami. Tu chcem zdôrazniť, že ak aspoň čiastočne pochopia princípy inkluzívneho vzdelávania, dokážu spracovať kvalitnú pedagogickú diagnostiku, tak začnú hľadať aj príčiny zlyhávania žiakov. Následne to vedie k ich potrebe viac sa zaujímať o osobnosť samotného žiaka, o faktory, ktoré ovplyvňujú jeho školské úspechy z externého prostredia – rodina, kamaráti, podmienky na učenie a pod. Začínajú vnímať aj vnútorné bariéry školy/školského zariadenia – personálne, organizačné či materiálne-technické. Uvedomujú si tlak na výkon žiakov, nízku mieru spolupráce s kolegami, nedostatok času na vzájomnú komunikáciu a tímovú spoluprácu, neochotu poskytovať podporu, nedostatok času na realizáciu hrových a interaktívnych činností na vyučovaní, nedostatočný priestor pre tímový prístup, nedostatky vo vedení triedy ako kolektívu, dôraz na byrokráciu, organizačné nedostatky v rámci školy/školského zariadenia, ale aj spoliehanie sa na odborné vyšetrenia z centier poradenstva a prevencie – čo nám odporúčajú, ako máme postupovať. V tomto období si účastníci začínajú uvedomovať svoj vlastný potenciál pre poskytovanie PO na prvom a druhom stupni podpory a vnímať potreby žiakov z ich uhla pohľadu – cítiť sa v škole, v kolektíve triedy/skupiny spokojne, v bezpečí, šťastne. Čo mňa osobne veľmi teší, toto poznanie vedie PZ k hľadaniu takých podporných opatrení, ktoré dokážu rozvíjať nielen výkonovú zložku žiaka v rámci vyučovania, ale podporujú aj jeho osobnosť, pocit bezpečia, dušené a fyzické zdravie, ktoré je predpokladom pre vytváranie pozitívnych vzťahov medzi PZ a žiakmi a tým aj pre vyššiu mieru motivácie učiť sa.

Celkovo môžem konštatovať, že v prevažnej miere je systém PO prijímaný veľmi pozitívne odbornými zamestnancami školy/školského zariadenia a školskými špeciálnymi pedagógmi, rovnako pozitívne ho vnímajú aj pedagogickí zamestnanci – vychovávatelia a pedagogickí asistenti, učitelia primárneho vzdelávania, ale aj mnohí majstri odbornej výchovy na stredných odborných školách. Viac obáv a pesimizmu prejavuje časť PZ na druhom stupni základnej školy alebo učitelia stredných škôl, ktorí sa obávajú monitorov, testovania, maturitnej skúšky, inšpekcie a pod., ale aj očakávaní zákonných zástupcov žiakov. Obávajú sa tzv. merateľných ukazovateľov, na základe ktorých je hodnotený samotný vyučujúci, ale aj škola. Tieto obavy sú spojené s neistotou pri zvládaní procesov poskytovania PO, s vybočením zo stereotypov vyučovania, s potrebou získať viac pomoci od odborných zamestnancov pôsobiacich v škole alebo v centre poraden-

stva a prevencie, mať v každej triede pedagogického asistenta, spoliehať sa na externú pomoc pri rozhodovaní a pod.

Veľká časť účastníkov vzdelávania sa pomerne negatívne stavia k byrokracii, ktorá zavádzanie PO sprevádza. Pokladajú ju za zbytočnú, neopodstatnenú, často nerozumejú jej zmyslu.

Udržiateľnosť a skvalitňovanie modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní. Vaša pozícia v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR, Komponent 6 – Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania, Reforma 2 končí v auguste 2025.

- *Aké sú vaše návrhy týkajúce sa udržiateľnosti a skvalitňovania modelu nárokovateľných podporných opatrení?*
- *Čo je potrebné zabezpečiť, aby sa nielen zachovalo, ale aj zlepšovalo všetko to, čo bolo v priebehu realizácie nadobudnuté, vybudované a vytvorené?*

Respondentka: Pre udržiateľnosť modelu PO bude potrebné navýšiť objem finančných prostriedkov na chod škôl a školských zariadení v rozsahu požadovanom na zriaďovanie školských podporných tímov (ŠPT). Je zjavné, že tam, kde už ŠPT začal pracovať a má ambície prispievať k rozvoju školy inkluzívnym smerom, dostáva sa aj PZ potrebná pomoc a podpora pri zavádzaní systému PO do praxe. Aj tu však vidieť rozdiely. Niektoré ŠPT ešte nemajú dostatočné skúsenosti a často podliehajú tlaku vedenia školy, aby sa prioritne venovali žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, spracovávali individuálny vzdelávací program bez spoluúčasti triednych učiteľov a vyučujúcich a robili administráciu týchto žiakov.

Pod ťarchou skúseností s individuálnym vzdelávacím programom počas integrácie v minulosti, často aj teraz pristupujú školské kolektívy k modelu PO ako k niečomu, čo nahradilo integráciu a navýšilo byrokráciu. Tu sa mi žiada dodať, že formálny prístup k integrácii v minulosti v mnohých prípadoch môže nahradiť formalizmus aj v systéme poskytovania PO v súčasnosti. Ak tomu chceme zabrániť, bolo by vhodné, aby sa zamestnanci Štátnej školskej inšpekcie zaujímalí pri kontrole škôl a školských zariadení predovšetkým o reálne poskytovanie PO v praxi v súlade s predkladanou štatistikou a nesústredovali sa len na administráciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, či žiakov, ktorým bolo vydané rozhodnutie o poskytovaní PO.

Štátna školská inšpekcia by sa mala zamerať, okrem iného, aj na sledovanie spokojnosti žiakov v školskom prostredí, či v kolektíve v triede/skupine, zisťovanie celkovej klímy školy, spôsob komunikácie medzi všetkými aktérmi výchovy a vzdelávania, výber foriem a kvalitu multidisciplinárnej spolupráce, kvalitnú a zmysluplnú ponuku mimoškolských a mimovyučovacích aktivít, ktoré rozvíjajú osobnosť žiakov komplexne, pričom sa dbá o ich duševné a fyzické zdravie. Mala by konkrétne sledovať a vyhodnocovať, ako si škola dokáže poradiť s prejavmi šikanovania a pod. – to sú niektoré z možností, ako aj kontrolné orgány dokážu pomôcť nastavovať proinkluzívne procesy v našich školách.

Tam, kde sa vedenie školy a školského zariadenia aktívne zaujíma a angažuje pri zavádzaní modelu PO, kde spolupracuje so školským podporným tímom, centrami poradenstva a prevencie, kde podporuje pedagogických a odborných zamestnancov vo vzdelávaní a má snahu vytvárať inkluzívnu kultúru školy, prirodzene sa to odráža aj na porozumení zmyslu nastavovaných zmien. V takýchto inštitúciách je vidieť snahu aj o vnútorný audit školy s cieľom identifikovať bariéry a hľadať možnosti ich zmierňovania, či eliminácie. Preto, podľa môjho názoru, udržateľnosť modelu PO bude závisieť aj od celkovej kultúry školy/školského zariadenia, čo môže garantovať len kvalitný manažment, ktorý sa vzdeláva, je stotožnený so zmenami v rámci reformy školstva. Tu sa vrátim na začiatok – ak sa škola/školské zariadenie na čele s manažmentom nebude neustále strachovať o dostatok finančných prostriedkov, ak nebude neustále v strehu, ako zabezpečiť chod školy po každej stránke, ak bude mať tzv. voľnú ruku pri presadzovaní svojej filozofie, je tu veľká šanca, že sa všetci postupne naučíme, aké hodnoty sú pre budúcnosť žiakov dôležité a žiadané, ktoré hodnoty vieme oceniť celoživotne, nielen v súkromí, v našom povolání, ale aj v celej našej spoločnosti.

Udržateľnosť a skvalitňovanie modelu podporných opatrení závisí aj od flexibilitaty stredných a vysokých škôl, ktoré pripravujú generáciu budúcich pedagogických a odborných zamestnancov. Z pohľadu ministerstva školstva a jeho priamo riadených organizácií bude nevyhnutné zabezpečiť dlhodobú metodickú podporu školám a školským zariadeniam a ponúkať špecificky zamerané programy vzdelávania v rámci poskytovania PO. Je nutné zamerať sa na všetkých tých, ktorí podporu v školách a školských zariadeniach poskytujú. Oni rovnako potrebujú neustálu morálnu podporu štátu a verejnosti, adekvátne ohodnotenie, ako aj priestor pre sebarozvoj, relaxáciu, regeneráciu, aby si dokázali udržať duševné zdravie a pohodu aj pre generáciu detí a žiakov, ktorá je ich profesionálnou cieľovou skupinou.

Záver. Vzdelanie je základným ľudským právom, ako aj nástrojom ekonomického a ľudského rastu. Je cenené, pretože prispieva k národnému rozvoju, pomáha stimulovať produktivitu a odstraňovať chudobu, choroby a nevedomosť. Inkluzívne vzdelávanie zahŕňa neustály proces skvalitňovania škôl a školských vzdelávacích zariadení zameraných na využívanie existujúcich, najmä ľudských zdrojov na podporu participácie na vzdelávacom procese všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu. Väčšina európskych krajín uznáva inkluzívne vzdelávanie ako prostriedok na zabezpečenie rovnakých práv na vzdelanie pre všetky deti a žiakov. Definície a implementácie inkluzívneho vzdelávania sa však značne líšia. Diskutuje sa o nich vo vzťahu k úzkej a širokej definícii inkluzívneho vzdelávania, pričom sa rozlišuje medzi horizontálnou a vertikálnou dimenziou tohto konceptu. Žiadna krajina však ešte nedokázala vybudovať školský systém, ktorý by spĺňal ideály a zámery inklúzie, ako ich definovali rôzne medzinárodné organizácie.

Inkluzívne vzdelávanie je téma, ktorá v posledných rokoch začína rezonovať aj na Slovensku, a to ako v pedagogickej teórii, tak aj v praxi. Hoci sa diskusia nezriedka zužuje iba na problematiku detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzde-

lávacími potrebami, týka sa aj pripravenosti a schopnosti škôl a školských zaříadení adekvátne reagovať na potreby všetkých. Je teda legitímnou súčasťou akýchkoľvek diskusií o reforme vzdelávania a nových podobách vzdelávacieho systému, ktoré v súčasnosti na Slovensku prebiehajú. Záväzok realizácie inkluzívneho vzdelávania nie je splniteľný okamžite a na najvyššej možnej úrovni. Máme však povinnosť robiť systematické a konkrétne kroky pre ich napĺňanie. Zmysel a cieľ vzdelávania je pre všetkých rovnaký. Potrebujeme pre každého zabezpečiť podmienky, aby k týmto cieľom mohol smerovať.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0206.2025>

1.6. ПОЛІТИКА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ: СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ, ЦІЛІ ТА МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Кирил КОТУН (Київ, Україна)

FINLAND'S POLICY FOR THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: STRATEGIC PRIORITIES, GOALS AND IMPLEMENTATION MECHANISMS

Кырыл КОТУН (Kyiv, Ukraine)

Цифровізація стрімко змінює ландшафт освіти у світі, ставши пріоритетом багатьох національних стратегій розвитку. Міжнародні програми – від програм ЄС з цифрової освіти до ініціатив ОЕСР¹⁰³ (Організація економічного співробітництва та розвитку (далі – ОЕСР), з англ. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) – задають амбітні цілі цифрової трансформації навчання. У Фінляндії ці тенденції накладаються на традиційно сильну систему освіти, яка прагне зберегти свою якість й одночасно адаптуватися до викликів цифрової епохи. Прискорення технологічних змін, а також досвід пандемії COVID-19 (що вимагала масового переходу на дистанційне навчання) актуалізували потребу в цілісній державній політиці, яка б спрямувала цифрову трансформацію сфери освіти і навчання системно та скоординовано.

У відповідь на цю потребу Міністерство освіти і культури Фінляндії у 2023 році представило стратегічний документ «Політика цифрові-

¹⁰³ OECD (2023), OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>

зації освіти і навчання до 2027 року»¹⁰⁴ («Policies for the digitalisation of education and training until 2027»). Ця офіційна політика окреслює єдине бачення розвитку цифрового освітнього середовища, визначає стратегічні цілі та ключові напрями дій, а також розподіляє відповідальність між основними інституціями за реалізацію поставлених завдань. Документ має всеосяжний характер – його положення охоплюють всю систему освіти Фінляндії, від дошкільної освіти до вищої школи і навчання упродовж життя. Передбачається, що загальносистемні напрями, викладені в цій політиці, надалі будуть доповнені конкретизованими планами для окремих рівнів освіти, сформованими у співпраці з органами місцевого самоврядування, закладами освіти та іншими зацікавленими сторонами. Саме тому, політика цифровізації до 2027 року задає рамки і орієнтири для всіх учасників освітнього процесу, забезпечуючи спільне розуміння цілей цифрової трансформації й узгоджені дії на національному та місцевому рівнях.

Бачення цифровізації освіти до 2027 року. В основі фінської стратегії лежить чітко сформульоване бачення, зокрема наголошується, що до 2027 року Фінляндія стане світовим лідером у розвитку та використанні стійких цифрових рішень у сфері освіти і навчання¹⁰⁵. Це бачення відображає надзвичайно високий рівень амбіцій – прагнення не просто інтегрувати цифрові технології у навчання, а зробити це краще, ніж будь-де у світі, і на засадах стійкого розвитку. Поняття «стійка цифровізація» акцентує увагу на тому, що цифрові інновації мають впроваджуватися з урахуванням довгострокової перспективи, етичних принципів та добробуту всіх учасників. Фінське бачення виходить за межі банального нарощування технологій, оскільки цифровізація розглядається як інструмент для забезпечення **рівних можливостей** кожному навчатися і розвиватися. У документі підкреслено, що цифрові інструменти та середовища повинні підтримувати **індивідуальні потреби** учнів, сприяючи **рівності** та **доступності** освіти. Це означає, що технології мають слугувати вирівнюванню освітніх можливостей – незалежно від місця проживання, соціально-економічного статусу чи особливих освітніх потреб, кожен здобувач освіти у Фінляндії повинен отримати вигоду від цифровізації.

Бачення також пов'язує цифрову трансформацію з поняттям навчання упродовж життя та співпраці різних суб'єктів. Цифровізація, за задумом

¹⁰⁴ Ministry of Education and Culture (Finland). (2023). Education and Training in the Digital Age – Policy on the Digitalisation of Education and Training until 2027. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2023:48. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164987>

¹⁰⁵ Ministry of Education and Culture (Finland). (2023). Education and Training in the Digital Age – Policy on the Digitalisation of Education and Training until 2027. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2023:48. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164987>

фінських стратегів, має **об'єднувати різних суб'єктів** – освітні заклади, викладачів, роботодавців, громади – і підтримувати навчання на різних етапах життя людини. Це відображає ідею неперервного освітнього шляху, на якому цифрові рішення допомагають людині розвивати компетентності від дитинства до зрілого віку. Важливо, що реалізація цього бачення спирається на принципи сталого розвитку та знаннево-орієнтованого (на основі даних політики) підходу. Цифрові перетворення мають відбуватися етично, з урахуванням питань безпеки, приватності та добробуту. Зокрема, наголошено, що просування цифрових технологій має забезпечувати **етичну стійкість** і поліпшувати **добробут** особистості. Отже, у баченні до 2027 року цифровізація освіти уявляється як гармонійне поєднання інноваційності та гуманістичних цінностей, де технології відіграють роль у забезпеченні рівності, співпраці, сталого розвитку та особистісного зростання.

Фінальним результатом втілення цього бачення, як зазначається в документі, має стати суттєве підвищення компетентностей громадян і розширення їх можливостей; довгостроковий інноваційний розвиток цифрових рішень у сфері освіти; зміцнення знанневої основи освітньої політики та управління; покращення загального добробуту через формування активного цифрового громадянства. Іншими словами, до 2027 року цифрова трансформація має принести реальні результати на кількох рівнях: індивідуальному (кращі навички і можливості для кожного), інституційному (нові ефективні рішення для шкіл і освітньої системи) та суспільному (активні, обізнані громадяни в цифровому суспільстві). Це широке бачення задає стратегічний напрям, на реалізацію якого спрямовано конкретні цілі та заходи політики¹⁰⁶.

Стратегічні цілі політики. Для досягнення декларованого бачення фінська урядова політика визначає комплекс стратегічних цілей, що охоплюють ключові аспекти цифрової трансформації освіти, зокрема від розвитку людського потенціалу до модернізації інфраструктури та управлінських підходів. Логіка цієї стратегії багатовимірною та спрямована одночасно на **учасників освітнього процесу**, на **цифрове середовище навчання** та на **систему управління освітою**¹⁰⁷. Зокрема, можна виокремити три взаємопов'язані стратегічні пріоритети, а саме:

По-перше, **підвищення спроможності кожного навчатися і розвивати компетентності за допомогою цифрових технологій.** Це включає

¹⁰⁶ Ministry of Education and Culture (Finland). (2023). Education and Training in the Digital Age – Policy on the Digitalisation of Education and Training until 2027. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2023:48. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164987>

¹⁰⁷ Ministry of Education and Culture (Finland). (2023). Education and Training in the Digital Age – Policy on the Digitalisation of Education and Training until 2027. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2023:48. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164987>

забезпечення рівного доступу до цифрових ресурсів для всіх здобувачів освіти, розвиток у них сучасних цифрових компетентностей, а також формування високого рівня цифрової грамотності й педагогічної майстерності у освітян. Інакше кажучи, перша група цілей зосереджена на людському факторі, тобто подолання цифрової нерівності серед учнів, виховання їхніх навичок для життя і роботи у цифровому суспільстві та підтримка педагогів у опануванні і застосуванні технологій.

По-друге, **створення високоякісного, інтегрованого та безпечного цифрового освітнього середовища**, яке підтримує співпрацю. Йдеться про розвиток матеріально-технічної та інформаційної інфраструктури, зокрема швидкісні інтернет-з'єднання, сучасні пристрої для кожного учасника освіти, платформи та сервіси навчання, що взаємодіють між собою тощо. Цифрове середовище має бути цілісним і сумісним на різних рівнях системи освіти – від дошкільних закладів до університетів – аби учасники могли безперешкодно користуватися ресурсами упродовж усього освітнього шляху. Важливими аспектами є також якість і безпека цифрового контенту, відповідність цифрових інструментів педагогічним потребам та наявність чітких правил і розподілу ролей щодо підтримки цієї інфраструктури. Отже, друга група цілей стосується технологічної основи освіти, тобто інфраструктура повинна стати **міцним фундаментом**, що робить можливим інноваційне навчання, співпрацю і ефективне управління.

По-третє, **запровадження управління освітою, що базується на даних та знаннях**. Цей стратегічний напрям забезпечує, щоб рішення у сфері освіти – від рівня міністерства до рівня окремого освітнього закладу – приймалися на основі актуальної інформації та доказів. Для цього необхідно мати високоякісні дані про освітню систему, ефективні інструменти для їх збору, аналізу і використання, а також підготовлених фахівців, які володіють методами «**knowledge management**» («управління на основі знань»). Іншими словами, третя група цілей сфокусована на тому, як керувати змінами, через створення інформаційної інфраструктури (реєстрів, аналітичних платформ), розвиток аналітичної спроможності закладів і чиновників, налагодження моніторингу та зворотного зв'язку. У підсумку це має привести до більш прозорого, обґрунтованого і далекоглядного управління освітньою системою.

Важливо наголосити, що ці три стратегічні пріоритети тісно взаємопов'язані і взаємно підсилюють один одного. Розвиток цифрових компетентностей учнів і вчителів мало що дасть без сучасної інфраструктури – і навпаки, технології будуть неефективними без належних навичок користування¹⁰⁸. Ані перше, ані друге неможливо повною мірою реалізувати без належного управління та використання даних – адже тільки спираючись на інформацію про потреби і результати, можна правильно інвестувати в

¹⁰⁸ The Framework for Digital Competence. URL: <http://surl.li/tgtdoy>

інфраструктуру чи програми навчання персоналу. Отже, стратегічні цілі фінської політики утворюють **системний підхід**, де люди, технології та дані розглядаються разом, як три кити успішної цифрової трансформації. Така всеосяжність цілей відображає розуміння, що цифровізація освіти – це не ізольований IT-проект, а комплексна реформа, яка охоплює педагогіку, ресурси і менеджмент.

Заходи для реалізації цілей. Декларація цілей супроводжується конкретним планом дій, зокрема, фінська стратегія містить детально виписані заходи і інструменти, через які передбачається втілити задумане. Політика цифровізації до 2027 року¹⁰⁹ не обмежується загальними гаслами – вона окреслює, *що саме* слід зробити і *хто* за це відповідатиме. Заходи охоплюють кілька рівнів, а саме: нормативно-правовий (розробка стандартів, описів компетентностей, регуляцій), фінансовий (цільове фінансування програм і проектів), освітньо-методичний (підготовка кадрів, створення матеріалів, обмін кращими практиками) та технічний (впровадження платформ, служб, забезпечення обладнанням). Розглянемо основні групи заходів, передбачених стратегією, у контексті згаданих стратегічних пріоритетів.

Для розвитку **цифрових компетентностей та забезпечення рівного доступу** політика передбачає цілу низку узгоджених дій. По-перше, буде визначено й підтримано **цільовий рівень цифрової компетентності** для різних етапів освіти. Міністерство¹¹⁰ бере на себе завдання стратегічно окреслити, якими навичками і знаннями в галузі цифрових технологій мають володіти випускники шкіл і інших освітніх програм. Відповідно, оновлюються **описи цифрових компетентностей** учнів – фактично створюється сучасна рамка цифрових навичок, що стане орієнтиром для освітніх програм. Національне агентство освіти Фінляндії¹¹¹ (Finnish National Agency for Education) підтримуватиме цей процес, розробляючи і оновлюючи такі описи та допомагаючи закладам освіти впроваджувати їх у навчальні плани. По-друге, значна увага приділяється **підготовці педагогічних кадрів**, оскільки політика наголошує на систематичному розвитку цифрової компетентності персоналу. Передбачено, що всі вчителі, викладачі та керівники закладів освіти мають проходити безперервне підвищення кваліфікації з

¹⁰⁹ Ministry of Education and Culture (Finland). (2023). Education and Training in the Digital Age – Policy on the Digitalisation of Education and Training until 2027. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2023:48. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164987>

¹¹⁰ Ministry of Education and Culture (Finland). (2023). Education and Training in the Digital Age – Policy on the Digitalisation of Education and Training until 2027. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2023:48. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164987>

¹¹¹ Finnish National Agency for Education. (2022). Digital Competences and Capacities in Youth Work. Report. URL: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/report-digital-competences-and-capacities-youth-work>

використання цифрових рішень у своїй діяльності. Для цього міністерство встановлює кількісні та якісні орієнтири щодо підвищення кваліфікації (наприклад, цільові показники охоплення вчителів тренінгами, пріоритетні тематики навчання тощо), а Національне агентство освіти Фінляндії забезпечує реалізацію цих програм – проводить або фінансує відповідні курси, тренінги, семінари. Особливо підкреслюється, що такий розвиток компетентностей має бути **безперервним, довгостроковим і відповідати реальним потребам**, тобто визначення потреб здійснюється на основі даних (наприклад, оцінювання цифрових навичок педагогів), а програми навчання мають інтегруватися у їхні кар'єрні плани.

Ще одним важливим заходом у цій сфері є **створення та підтримка мереж співпраці і обміну досвідом** з цифрової педагогіки. Національне агентство освіти Фінляндії координуватиме мережеву взаємодію між освітянами різних регіонів та рівнів від дошкілля до старшої школи – з метою поширення найкращих практик використання цифрових технологій у навчанні. Такі мережі і професійні спільноти дозволять педагогам ділитися успішними методиками, спільно вирішувати проблеми, отримувати **підтримку колег («peer support»)** та генерувати нові ідеї для цифрового навчання. Одночасно, залучення до мереж учасників із бізнес-сектору (наприклад, компаній, що розробляють освітні ІТ-рішення) сприятиме перенесенню інновацій з індустрії в освітню практику. Цей акцент на горизонтальній співпраці – важлива особливість фінських заходів, що відображає децентралізований, партнерський стиль впровадження змін у їхній освіті.

Для забезпечення **матеріально-технічних умов цифрового навчання** стратегія включає заходи з розвитку інфраструктури. Ключовим кроком є гарантування, що **кожен учень і педагог матиме доступ до швидкісного інтернету та необхідних пристроїв**. Міністерство в рамках бюджетного планування та цільових програм інвестує кошти у розширення мережі підключення освітніх закладів, особливо у віддалених або сільських районах, щоб усунути можливі «білі плями» інтернет-покриття. Також передбачено фінансування або співфінансування закупівлі сучасних цифрових пристроїв (комп'ютерів, планшетів тощо) для шкіл – особливо там, де місцеві ресурси обмежені. Проте просто надати техніку – замало, оскільки політика наголошує, що **використання цифрових технологій має бути науково обґрунтованим і відповідати освітнім потребам**. Тому, з одного боку, Міністерство фінансуватиме дослідження і збір даних про ефективність застосування тих чи інших технологій у навчанні (щоб впевнитись, що інвестиції спрямовані в працюючі рішення). З іншого боку, у співпраці з освітніми закладами будуть розроблені **моделі закупівель та впровадження ІТ-рішень, орієнтовані на педагогічну доцільність**. Наприклад, школи отримають методичну допомогу, як обирати навчальні платформи або додатки, враховуючи не лише ціну чи популярність, а й критерії педагогічної цінності та захисту даних.

Водночас фінська стратегія передбачає **комплексний розвиток цифрових сервісів і платформ**¹¹². Один із заходів – формування єдиної **архітектури цифрового освітнього середовища** на національному рівні. Це означає, що Міністерство, спільно з Національним агентством освіти Фінляндії, буде вести роботу над узгодженням різноманітних інформаційних систем в освіті (від електронних журналів до платформ дистанційного навчання) у єдину взаємопов'язану систему. Зокрема, Міністерство очолює розробку **корпоративної архітектури** («enterprise architecture») освітнього сектору, щоб всі цифрові компоненти «говорили однією мовою» – мали сумісні стандарти даних, інтегровані процеси і не дублювали функцій один одного. Це дозволить ефективно розвивати і підтримувати цифрову інфраструктуру як єдине ціле, охоплюючи всю освітню траєкторію від дошкілля до професійної і вищої освіти. У рамках цього напрямку заплановано створення **спільного ситуаційного центру або огляду** цифрової екосистеми. Національне агентство освіти Фінляндії регулярно збиратиме і публікуватиме актуальні дані про стан цифровізації в освіті (рівень забезпеченості технікою, використання електронних ресурсів, потреби в нових рішеннях тощо). Такий «єдиний ситуаційний портрет» допоможе всім учасникам – від уряду до шкіл – розуміти, де є прогрес, а де проблеми, і на основі цього координувати дії¹¹³.

Важлива складова заходів – забезпечення **кібербезпеки та якості цифрового контенту**. Політика акцентує, що цифрові сервіси та навчальні матеріали мають бути надійними і високоякісними. Це передбачає, що при розробці або закупівлі нових цифрових рішень обов'язково враховуються вимоги захисту даних (персональні дані учнів повинні бути в безпеці) та стандарти якості (наприклад, доступність для користувачів з особливими потребами, наукова обґрунтованість навчальних програм у цифровій формі тощо). Міністерство та підпорядковані агентства планують вдосконалити нормативні акти та інструкції, аби запровадити єдині **вимоги якості** до освітнього програмного забезпечення і контенту. Крім того, розвиток цифрової інфраструктури супроводжуватиметься широким залученням зацікавлених сторін – **«широкою кооперацією»**. Йдеться про те, що створення нових цифрових інструментів для навчання відбуватиметься у співпраці між державою, науковими установами, бізнесом, школами і навіть учнями та батьками. Користувачі самі братимуть участь у розробці (концептуально схоже до підходів «user-driven

¹¹² Finnish National Agency for Education. (2022). Digital Competences and Capacities in Youth Work. Report. URL: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/report-digital-competences-and-capacities-youth-work>

¹¹³ European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en

innovation»¹¹⁴ – це підхід до створення нових продуктів, послуг чи рішень, коли кінцеві користувачі відіграють активну роль у процесі розробки. Тобто інновації не придумуються лише експертами, а розробляються разом із тими, хто ними реально користуватиметься), щоб результати краще відповідали реальним потребам освітнього процесу.

Щодо впровадження управління на основі даних, то політика містить конкретні кроки для побудови сучасної інформаційно-аналітичної системи в освіті. Передусім планується поліпшити якість і доступність національних освітніх реєстрів та баз даних. У Фінляндії вже існують централізовані реєстри (наприклад, реєстр учнів і результатів навчання KOSKI¹¹⁵ та інші), але стратегія до 2027 року ставить завдання зробити ці дані актуальними, достовірними та інтероперабельними. Для цього визначено ряд заходів, зокрема, Міністерство освіти і культури Фінляндії стратегічно керує цим процесом, проводить аудит нинішніх практик збору даних, виявляє проблемні місця (де виникають затримки або неточності) і можливості для вдосконалення. Спільно з Національним агентством освіти Фінляндії розробляються нові або оновлені інструкції для всіх, хто вводить і використовує дані – від шкільних адміністраторів до розробників ПЗ. Мета – забезпечити, щоб усі ланки «ланцюга даних» розуміли важливість своєї ролі і діяли узгоджено, дотримуючись найкращих практик. Наприклад, якщо секретар в школі заповнює електронний реєстр, він має чітко знати стандарти і розуміти, як помилка або неповнота даних може вплинути на загальнонаціональну статистику чи управлінські рішення. Для цього будуть проводитися навчання, обмін досвідом щодо ведення даних, забезпечуватиметься постійний зв'язок між місцевим та центральним рівнями. Також політика закликає до уніфікації описів наборів даних – тобто створення стандартної структури і словників даних для всієї освітньої інформації, яка буде відкрито доступна. Таким чином користувачі даних (аналітики, науковці) розумітимуть зміст і формат кожного показника, що мінімізує ризик хибних інтерпретацій.

Другим напрямом заходів у сфері даних є розбудова інформаційної інфраструктури для аналізу та використання даних. Це включає модернізацію інструментів збору, зберігання і обробки інформації, щоб вони були більш зручними і потужними. Стратегія говорить про необхідність гармонізувати практики збереження і обміну даними, зменшуючи дублювання роботи при зведенні різних джерел. Ідея полягає в тому, щоб дані, одного разу внесені в систему, могли багаторазово використовуватися для різних потреб без повторного ручного введення. Для цього будуть впроваджені

¹¹⁴ Szymańska, Elżbieta. (2017). User-Driven Innovation – the Concept and Research Results. *Procedia Engineering*. 182. 694-700. 10.1016/j.proeng.2017.03.182. URL: https://www.researchgate.net/publication/316355352_User-Driven_Innovation_-_the_Concept_and_Research_Results

¹¹⁵ KOSKI. URL: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Mikkonen_koski_en_25012021.pdf

спільні стандарти і технічні рішення, що дозволять сумістити дані з різних рівнів (шкільного, муніципального, державного). Міністерство планує підготувати дорожню карту розвитку інформаційної інфраструктури та аналітики – стратегічний план, що визначить, які нові системи чи модернізації потрібні, які етапи цього розвитку і як залучити до нього інші відомства (наприклад, статистичні органи, агентства з цифрових послуг). Особливий акцент робиться на тому, щоб всі розроблені аналітичні рішення були зручними для користувачів («user-friendly») і добре відомими потенційним користувачам. Адже навіть найкраща інформаційна система марна, якщо нею не вміють або не хочуть користуватися на місцях. Тому у планах – популяризація нових інструментів, навчання управлінців і фахівців освіти працювати з ними, забезпечення доступності (в тому числі через самообслуговування, наприклад, веб-портали, де кожна школа може самостійно отримати потрібні дані чи звіт).

Практичним результатом цих заходів має стати поява у освітньому секторі сучасних аналітичних сервісів – своєрідних «дашбордів» чи інтерактивних звітних платформ, які будуть доступні як органам влади, так і самим закладам освіти. Вони дозволять різним стейкхолдерам (директорам шкіл, чиновникам, дослідникам, громадськості) легко візуалізувати і аналізувати актуальні дані про систему освіти – від успішності і охоплення навчанням до фінансових показників або результатів опитувань. Стратегія прямо вказує на необхідність надання таких інструментів для використання даних різними користувачами. Наприклад, для шкіл це можуть бути аналітичні панелі, де вони бачать свої показники у порівнянні із середніми чи цільовими значеннями, що допомагає у плануванні розвитку; для державних управлінців – системи моніторингу ключових індикаторів у реальному часі; для науковців – розширений доступ до знеособлених мікроданих через статистичні служби (зокрема згадується співпраця зі Статистичним відомством Фінляндії¹¹⁶, яке надає дослідникам можливість поєднувати освітні дані з іншими). Передбачається також поступове розширення практики відкритих даних – тобто частина зібраної інформації буде публікуватися у відкритому доступі через спеціальні інтерфейси, що дозволить зовнішнім розробникам і аналітикам створювати власні додатки або дослідження на основі цих даних.

Окремо варто згадати заходи з розвитку компетентностей у напрямі «knowledge management»¹¹⁷. Як і у випадку з цифровими навичками вчителів, для управлінців та аналітиків також передбачено підвищення кваліфікації. Національне агентство освіти Фінляндії дослідить, які існують потреби у методичній підтримці і навчанні щодо управління на основі даних – скажімо, чи потрібні нові керівництва, посібники, чи вистачає поточних

¹¹⁶ Statistics Finland. Education. URL: https://stat.fi/til/kou_en.html

¹¹⁷ The Framework for Digital Competence. URL: <http://surli.lt/tgtdoy>

навичок кадрів для роботи з даними. Якщо будуть виявлені прогалини, заплановано розробити відповідні матеріали підтримки та програми навчання. Уже зараз визначено, що Агентство буде організовувати програми підвищення кваліфікації, які мають зміцнити та вирівняти рівень компетентності освітніх управлінців у сфері аналізу даних та прийняття рішень на доказовій основі. Це важливо для забезпечення рівної якості управління по всій країні, щоб і в найбільшій міській школі, і в маленькій сільській була присутня культура використання даних, а рішення ухвалювалися професійно і обґрунтовано. Також серед заходів – створення можливого сервісу підтримки управлінських рішень (його доцільність Міністерство ще вивчатиме) можливо, це буде певна централізована консультативна служба або додаткова аналітична платформа, яка надаватиме рекомендації керівникам закладів освіти на основі зібраних даних.

Розподіл відповідальності за реалізацію політики. Фінський підхід до впровадження стратегії базується на чіткому визначенні ролей і зон відповідальності між різними державними інституціями. Документ спеціально приділяє увагу розмежуванню завдань між Міністерством освіти і культури та Національним агентством освіти (яке виконує функції підвідомчої установи, відповідальної за реалізацію політики на практиці). Такий розподіл покликаний, з одного боку, забезпечити єдине стратегічне керівництво, а з іншого – ефективну операційну діяльність та підтримку закладів освіти на місцях.

Міністерство освіти і культури Фінляндії¹¹⁸ несе провідну відповідальність за стратегічне керівництво цифровою трансформацією освітнього сектору. На рівні політики це означає, що міністерство визначає загальні цілі та бажаний стан («target state») у кожній з пріоритетних сфер – чи то рівень цифрових компетентностей, чи архітектура інфраструктури, чи підходи до управління. Воно формулює вимоги та стандарти (наприклад, рамки компетентностей, архітектурні принципи, стандарти даних), які повинні використовуватися всіма учасниками системи. Також міністерство займається нормативно-правовим забезпеченням політики, тобто при потребі ініціює зміни в законах або підзаконних актах, видає накази та методичні рекомендації, що закріплюють нові практики (наприклад, вимоги до якості цифрового контенту чи до захисту освітніх даних). Ще одна ключова функція міністерства – фінансово забезпечувати та стимулювати реалізацію стратегії. Через державний бюджет і цільові програми воно виділяє кошти на пріоритетні напрями, фінансує наукові дослідження впливу цифровізації, інвестує в інфраструктурні проекти (мережі, платформи), на-

¹¹⁸ Ministry of Education and Culture (Finland). (2023). Education and Training in the Digital Age – Policy on the Digitalisation of Education and Training until 2027. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2023:48. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164987>

дає субвенції або гранти на проекти розвитку в школах і місцевих органах управління освітою. Міністерство також встановлює показники та індикатори успіху і здійснює моніторинг виконання політики на загальнонаціональному рівні.

Фінське національне агентство освіти¹¹⁹ відіграє роль головного оператора та координатора практичних перетворень. В межах визначених міністерством рамок Агентство відповідає за реалізацію багатьох конкретних заходів. Наприклад, воно збирає і аналізує інформацію про потреби – як було зазначено, Агентство відслідковує потреби в цифрових навичках на ринку праці і в суспільстві, щоб коригувати освітні стандарти. Воно ж підтримує і оновлює описові моделі цифрових компетентностей, про які йшлося вище, і доводить їх до відома вчителів, шкіл, органів місцевого управління. Так само Агентство координує згадані мережі співпраці між освітянами, виступає посередником між різними суб'єктами, організовує заходи для обміну досвідом та поширення інновацій. У сфері інфраструктури Агентство спільно з міністерством розробляє та підтримує національні цифрові сервіси (ймовірно, саме на Агентство покладено технічне адміністрування центральних платформ, забезпечення їх працездатності, оновлення). Також воно має забезпечувати надання актуальної інформації – тобто готувати регулярні звіти про стан цифровізації, щоб у Міністерства та інших стейкхолдерів була та сама ситуаційна картина.

Особливо слід відзначити роль Агентства у впровадженні підходів, заснованих на даних, оскільки воно відповідає за розвиток описів і стандартів даних у співпраці з Міністерством (тобто фактично технічно прописує, як мають виглядати набори даних, забезпечує документування даних у системі освіти тощо). Також Агентство досліджує, які перепони є на шляху використання даних закладами освіти – опитує школи і місцеві органи, щоб з'ясувати, чому ті чи інші дані не збираються чи не аналізуються, і готує пропозиції щодо усунення цих перешкод. На підставі цього Агентство може розробити методичні матеріали, інструкції або навчальні курси, якщо це необхідно, наприклад директорам шкіл, яким бракує знань зі статистичного аналізу або існують юридичні колізії у зборі персональних даних учнів. Отже, Агентство діє як «міст» між стратегічним баченням і практичною реалізацією, транслюючи завдання зверху вниз і водночас доносячи зворотній зв'язок знизу вгору.

Окрім двох головних гравців, у політиці згадуються й інші інституції з конкретними ролями. Фінський центр оцінювання освіти¹²⁰ (The Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)) покликаний моніторити прогрес у

¹¹⁹ Finnish National Agency for Education. (2022). Digital Competences and Capacities in Youth Work. Report. URL: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/report-digital-competences-and-capacities-youth-work>

¹²⁰ The Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC). URL: <https://www.karvi.fi/en>

розвитку цифрових компетентностей. Він регулярно оцінюватиме рівень цифрової грамотності як учнів, так і педагогічних працівників по країні, надаючи об'єктивні дані про динаміку (чи справді зростають компетентності, де залишаються проблеми). Результати таких оцінювань стануть основою для коригування політики, наприклад, якщо буде виявлено, що учні певного віку відстають у навичках, можуть бути ініційовані додаткові заходи або ресурси для цієї ланки освіти.

Також ключовими виконавцями політики є заклади освіти та їхні засновники (муніципалітети). Хоча на центральному рівні відповідальність розподілена між Міністерством і Агентством, успіх залежить і від того, як на місцях реалізують рекомендації і використовують надані можливості. Фінська стратегія передбачає співвідповідальність, де освітні провайдери зобов'язані впроваджувати зміни – наприклад, використовувати надані описи компетентностей для оновлення програм навчання, заохочувати вчителів до участі в тренінгах, дотримуватися стандартів при закупівлі програмного забезпечення, надавати необхідні дані до національних реєстрів тощо. Агентство освіти буде вивчати, чи достатньо у них ресурсів і знань для цього, і виявляти, де потрібна додаткова підтримка. Отже, втілення політики – це спільне зусилля, де центр задає напрям і підтримує, а локальні суб'єкти реалізують і відзвітують. Завдяки чітко визначеним ролям кожен знає, за що відповідає – це мінімізує дублювання ініціатив або, навпаки, провисання питань, коли ніхто не береться (наприклад, якщо щось має зробити саме Міністерство, це прописано і не перекладається на нижчі рівні).

Фактично, фінська модель управління цифровою трансформацією освіти є прикладом багаторівневого врядування: стратегічний, тактичний та операційний рівні працюють у єдиному вимірі. Міністерство виконує роль стратега і гаранта ресурсів; Агентство – менеджера програми змін та експерта-методолога; а школи і місцеві органи – безпосередніх виконавців і новаторів на місцях. Ця система, за задумом, має забезпечити одночасно єдність напрямку (щоб усі рухались до спільного бачення) і гнучкість реалізації (з урахуванням місцевих умов та ініціатив).

Цифрова інфраструктура та освітнє цифрове середовище. Аналіз політики цифровізації освіти у Фінляндії свідчить, що питання розвитку цифрової інфраструктури винесено на передній план як необхідна умова решти перетворень. Під цифровою інфраструктурою розуміється весь комплекс технологічних засобів і рішень, що забезпечують цифрове освітнє середовище, тобто від фізичних мереж і пристроїв до програмних платформ та електронних ресурсів. Особливістю фінської стратегії є трактування інфраструктури не як суто технічного питання, а як педагогічно орієнтованого та системно скоординованого напрямку.

По-перше, фінська політика наголошує на всеохопленні та якості цифрової інфраструктури. Мета – створити цифрове освітнє середовище, яке є високоякісним та інтегрованим. Інтегрованість означає, що

різні елементи інфраструктури – навчальні платформи, інструменти оцінювання, бази даних, контент – можуть працювати разом, обмінюватися даними і доповнювати один одного. Це дуже важливо, адже в сучасній освіті використовують безліч різних цифрових рішень, і якщо вони розрізнені, то виникає фрагментація інформації, незручності для користувачів і втрата ефективності. Фінляндія прагне уникнути цього шляхом розбудови єдиної архітектури, де усі національні сервіси будуть взаємопов'язані, а місцеві і комерційні рішення повинні відповідати встановленим стандартам, щоб інтегруватися в загальну екосистему. Ці стандарти охоплюють як технічні аспекти (протоколи обміну даними, формат даних), так і управлінські (визначення, яка інформація за ким закріплена, де «єдине джерело правди» для кожного типу даних). Такий підхід гарантує, що освітяни і учні зможуть безперешкодно користуватися цифровими інструментами. Наприклад учень, переходячи з початкової школи до середньої, переносить своє портфоліо чи дані успішності автоматично в систему наступної школи; або вчитель, плануючи урок, може комбінувати ресурси з різних платформ без потреби декількох входів і переформатування даних¹²¹.

Ще один аспект якості інфраструктури – безпечність та надійність. У цифровому середовищі, яке охоплює всю країну, питання кібербезпеки є надважливим. Політика передбачає створення таких умов, за яких кожен провайдер освітніх послуг (школа, муніципалітет) зможе підтримувати безпечне цифрове середовище. Це включає дотримання норм кібербезпеки, захист персональних даних учнів і персоналу, резервування даних, стійкість систем до збоїв чи атак. Фінляндія збирається надавати методичну і технічну підтримку локальним органам у цій сфері. Зокрема, будуть розроблені типові моделі кіберзахисту для шкіл, можливо, централізовані рішення з безпечного зберігання даних (хмарні сервіси, що відповідають державним вимогам). Також на національному рівні буде визначено розмежування, які сервіси надаються централізовано (наприклад, національна платформа управління навчальним контентом або єдиний реєстр учнів), а які – на місцевому рівні. Чітке розуміння ролей національних і локальних сервісів має уникнути дублювання і вразливостей. Наприклад, якщо держава відповідає за ядро інфраструктури (реєстри, мережі), а громади – за кінцеві девайси і підтримку користувачів, то кожен займається своїм, але в координації.

По-друге, розвиток інфраструктури розглядається крізь призму педагогічної доцільності та рівності доступу. Важливо не просто побудувати мережі, а щоб ці мережі реально підтримували освітній процес. Тому

¹²¹ Ministry of Education and Culture (Finland). (2023). Education and Training in the Digital Age – Policy on the Digitalisation of Education and Training until 2027. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2023:48. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164987>

фінська політика говорить про розвиток цифрового середовища, що підтримує педагогічну роботу. Це означає, що при модернізації інфраструктури враховуються потреби в різних типах навчальної діяльності. Наприклад, якщо школи впроваджують змішане навчання, інфраструктура має забезпечити якісний відеозв'язок, інтерактивні курси онлайн; якщо популяризується STEM-освіта – треба обладнати лабораторії цифровими інструментами, 3D-принтерами тощо. Стратегія передбачає фінансування інноваційних проєктів, які демонструють нові моделі педагогічного використання технологій. Такі проєкти (конкурси грантів для шкіл або університетів) повинні показати, як цифрові інструменти можуть розкривати нові освітні можливості – і кращі практики потім масштабуються на всю країну. Одночасно, принцип рівності вимагає, щоб усі школи і регіони отримали належні базові умови. Тому інвестиції адресно направляються туди, де є відставання – наприклад, малозабезпеченим громадам на закупівлю техніки, сільським школам на підключення до інтернету, навчання вчителів старшого покоління, які можуть менш упевнено володіти ІТ, ІКТ тощо. Усе це зводиться до мети, щоб жодна школа не лишилася осторонь «цифрового стрибка», а стандарти якості інфраструктури стали однаково високими всюди.

По-третє, інфраструктура розвивається у контексті довгострокової інноваційності та стійкості. Фінляндія вважає, що її цифрове освітнє середовище було не лише сучасним станом на 2023–2024 роки, але й лишалось передовим і релевантним в перспективі десятиліття. Тому в політиці згадується, що цифрові рішення повинні відповідати міжнародним стандартам передового досвіду. Є прагнення встановити для себе «планку» на рівні світових лідерів, тобто якщо десь у світі з'являються нові ефективні технології для освіти, фінська система має бути здатна їх відносно швидко інтегрувати. Для цього держава підтримує наукові дослідження і експериментальні програми в галузі EdTech (освітніх технологій). Співпраця з університетами, стартапами, участь у міжнародних дослідницьких проєктах – усе це закладає основу для інформованого вибору технологій. Крім того, у заходах згадується розробка і ведення дорожньої карти розвитку аналітики та використання даних – що теж частина інфраструктури. Це означає планування наперед, які системи чи сервіси потрібно створити чи оновити, щоб через кілька років освітня система Фінляндії залишалася «на вістрі» цифрових інновацій. Така дорожня карта узгоджується з загальнодержавними програмами (наприклад, «Цифровий компас»¹²² Фінляндії чи Європейськими цифровими цілями на 2030 рік¹²³) і враховує принципи сталого розвитку

¹²² Government report: Digital Compass. URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-609-9>

¹²³ 2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade. (2021). URL: <https://www.europeansources.info/record/2030-digital-compass-the-european-way-for-the-digital-decade/>

(енергоефективність центрів обробки даних, екологічність при утилізації застарілих пристроїв тощо).

У цілому, аналіз компонентів політики щодо інфраструктури показує зрілий підхід, оскільки Фінляндія розуміє, що цифрова інфраструктура – це фундамент, без якого неможливо реалізувати ні розвиток компетентностей, ні управління на основі даних. Водночас цей фундамент має бути міцним (тобто надійним, безпечним), гнучким (інтегрованим і масштабованим) та орієнтованим на потреби освіти (педагогічно виправданим). Фінський досвід свідчить, що у минулому недостатня увага до системності в технологіях освіти призводила до того, що навіть наявні комп'ютери чи програми використовувалися мало. Тепер, завдяки цій політиці, створюються умови, за яких кожна школа отримує не просто техніку, а працюючу екосистему рішень, підтримку і спільні стандарти – а отже, реальні можливості для здійснення «цифрового стрибка» в навчанні.

Роль цифрових компетентностей у трансформації освіти. Одним із базових основ фінської стратегії є розвиток цифрових компетентностей – як в учнів, так і у педагогічних кадрів. Фактично, саме люди є центральним елементом, навколо якого вибудовуються інші компоненти політики. Глибокий аналіз підходів Фінляндії до цього питання показує, що розвиток компетентностей розглядається комплексно і безперервно, а цифрові навички трактуються як невід'ємна складова сучасної освіченості та професійності¹²⁴.

Для учнів та студентів ціль полягає у тому, щоб кожен з них, завершуючи певний етап освіти, володів необхідним набором цифрових вмінь для успішного життя у суспільстві знань. Це охоплює базові навички роботи з інформацією і комп'ютером, медіаграмотність, навички онлайн-комунікації, безпечної поведінки в інтернеті, а також більш просунуті компетентності – такі як критичне мислення при роботі з цифровим контентом, елементи програмування, використання цифрових інструментів для творчості та співпраці тощо. Фінський підхід вказує на те, що розвиток таких компетентностей має бути неперервним «континуумом» протягом всього шляху навчання. Іншими словами, від дитячого садочка до випуску з університету цифрові навички поступово розширюються і поглиблюються, відповідно до віку та рівня освіти¹²⁵. Це потребує узгодженості освітніх програм і стандартів – щоб не було ситуації, коли певні важливі навички випадають чи дублюються занадто часто. Тому політика і передбачає створення єдиних описів цифрових компетентностей для різних рівнів, наприклад, що повинен уміти молодший школяр, що – випускник середньої школи, і як одне

¹²⁴ OECD. (2021). Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>

¹²⁵ UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

переходить в інше. Така рамка дозволяє вчителям планувати свою роботу, а також полегшує оцінювання цифрових навичок учнів.

При цьому особливий наголос робиться на тому, що цифрова компетентність – це ключ до активного громадянства у сучасному світі. Наявність рівних можливостей оволодіти цими компетентностями розглядається як питання соціальної рівності. Фінська система історично зорієнтована на вирівнювання освітніх результатів, і в цифрову еру це набуває нових форм, якщо раніше йшлося про рівний доступ до якісних шкіл, то тепер – і про рівний доступ до цифрових ресурсів та навичок. Отже, заходи на кшталт забезпечення шкіл пристроями та інтернетом, описані в інфраструктурі, безпосередньо слугують цілі рівності компетентностей, де дитина з віддаленого села має отримати не менше можливостей навчитися користуватися сучасними технологіями, ніж дитина у м.Гельсінкі. Це також стосується дітей з особливими потребами – цифрові технології можуть стати для них «вирівнювачем», якщо забезпечити відповідні засоби доступності (наприклад, екранні лупи, озвучення, спеціальні освітні програми тощо).

Для педагогічних працівників (вчителів, вихователів, викладачів закладів професійної та вищої освіти) політика ставить завдання досягти «першокласної» цифрової компетентності. В сучасних умовах учитель повинен не тільки вміти користуватися ІКТ, ІТ чи ІШ, але й творчо і критично інтегрувати їх у свою професійну діяльність. Фінляндія підкреслює педагогічну складову цифрової компетентності вчителя – це не просто технічні вміння опанувати новий застосунок, а розуміння, як технологія може покращити навчання, де вона доречна, а де – ні, як забезпечити баланс між онлайнною та офлайнною активністю, як врахувати особливості учнів у цифровому середовищі. Для цього вчителі потребують як навичок, так і певних установок та досвіду. Політика стимулює систематичний розвиток цих аспектів, тобто від етапу підготовки нових учителів у педагогічних університетах (де питання цифрових технологій мають стати невід’ємною частиною навчальних програм) до постійного професійного розвитку діючих педагогів. Важливо, що в стратегії наголошено, що розвиток цифрової компетентності працівників освіти має бути частиною всіх заходів розвитку в галузі підготовки педагогів. Тобто коли реалізуються програми підвищення кваліфікації за будь-якими напрямками, має враховуватися й компонент цифровізації (наприклад різні «ІТ-курси»). Це говорить про інтегрований підхід, де цифрові навички не виносяться в ізоляцію, а вплитаються в зміст усіх освітніх ініціатив (наприклад, курси з нових методик навчання міститимуть модуль про цифрові інструменти у цих методиках, інструменти ІШ, тощо).

Цікавим аспектом фінської політики є залучення користувачів до спільної розробки цифрових рішень. Учні і вчителі, як кінцеві користувачі освітніх технологій, заохочуються відігравати активну роль у їх розвитку. Це може реалізовуватися через пілотні проекти в школах, де нові платформи

чи застосунки впроваджуються експериментально, а вчителі та учні дають розробникам зворотний зв'язок, пропозиції щодо вдосконалення. Отже, не лише IT-фахівці чи адміністратори визначають, як виглядатиме цифрове навчання, але й самі освітяни і учні. Це відповідає фінській філософії довіри до професіоналізму вчителя і демократичності освіти. Для учнів така участь підвищує мотивацію і формує навички проєктної роботи, а для вчителів – почуття співволодіння інноваціями (що полегшує їх прийняття у подальшому)¹²⁶. У частині моніторингу компетентностей, як вже згадувалося, залучається Центр оцінювання якості освіти. Регулярні оцінювання стануть інструментом зворотного зв'язку для системи в питанні «чи спрацьовують наші зусилля?» Наприклад, через декілька років можна буде побачити, чи зріс середній рівень цифрової грамотності учнів, чи зменшився розрив між різними регіонами або групами. Якщо ні – це сигнал скоригувати підходи або вкласти більше ресурсів. Таким чином, розвиток цифрових компетентностей у фінській політиці постає як багатовимірний процес, тобто оновлення стандартів і змісту освіти, навчання і професійний розвиток вчителів, забезпечення учнів технологіями, мотивація і підтримка, оцінювання результатів. Цей процес безперервний – він фактично триває протягом усієї освітньої траєкторії людини і всієї професійної кар'єри педагога. В підсумку, якщо політика реалізується успішно, Фінляндія отримає покоління громадян, які впевнено і відповідально користуються цифровими технологіями, а її вчителі стануть одними з найбільш компетентних у світі щодо інтеграції ІКТ, IT чи III у навчання. Такий людський капітал не лише підтримає високу якість освіти, а й дозволить країні зберігати конкурентоспроможність в глобальній цифровій економіці та культурі.

Дані та управління на основі доказів. Окремого погляду потребує компонент політики, присвячений використанню даних і знаннево-орієнтованому управлінню («knowledge-based management») у сфері освіти. На сучасному етапі освітні системи збирають величезний масив інформації – від статистики успішності й відвідуваності до опитувань про благополуччя учнів чи фінансових витрат. Проте просто мати дані недостатньо, важливо вміти перетворювати їх на знання для прийняття рішень. Фінська стратегія до 2027 року робить вагомий акцент на тому, щоб побудувати культуру й інфраструктуру саме доказового управління освітою¹²⁷.

По-перше, як уже зазначалося, створюються передумови для отримання якісних даних. Висока якість – це актуальність, точність, повнота і стандартизованість. Фінляндія прагне, щоб її освітні реєстри були настільки

¹²⁶ Ministry of Education and Culture (Finland). (2023). Education and Training in the Digital Age – Policy on the Digitalisation of Education and Training until 2027. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2023:48. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164987>

¹²⁷ OECD. (2021). Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>

надійними, що на них можна без вагань спиратися, формуючи політику. Для цього залучаються і технологічні рішення (автоматизація збору даних з різних систем, щоб зменшити людський фактор), і організаційні (відповідальність за якість даних, як згадано, прописана чітко, що Міністерство координує і регулює, Агентство інструктує і підтримує, місцеві органи та заклади безпосередньо вводять дані). Цікаво, що політика передбачає навіть правові та регуляторні заходи для підвищення якості даних, тобто йдеться про можливе вдосконалення законодавства щодо звітності, а також про використання «м'яких» інструментів – інструкцій, гайдів. Це свідчить, що проблему розглядають системно, якщо, наприклад, зараз закони зобов'язують школи збирати певні показники раз на рік, а цього недостатньо, – міністерство може ініціювати частішу або іншу форму звітності, щоб дані були свіжішими чи детальнішими. Або якщо виявиться, що якість даних страждає через брак компетентності кадрів, – рішенням стане навчання відповідальних осіб.

По-друге, створюється інфраструктура для доступу до даних та їх аналізу. Цифрова трансформація управління означає перехід від паперових звітів чи розрізнених Excel-файлів до централізованих інформаційних систем, де дані накопичуються і можуть бути одразу представлені у вигляді інформативних звітів. Фінляндія, як зазначено, планує впровадити сучасні аналітичні рішення в освітньому секторі. Вони матимуть різний рівень доступу і функціоналу залежно від користувача, для урядовців – макрорівневі панелі (наприклад, національний портал з ключовими індикаторами освіти, такими як результати тестувань, показники фінансування, охоплення дошкільною освітою і т.д., що оновлюються у режимі реального часу по мірі надходження даних); для управлінців на місцях – більш деталізовані інструменти, де вони можуть бачити, як їхній заклад або регіон виглядає в порівнянні з іншими, що допомагає виявити пріоритети розвитку; для вчителів і шкільних команд – доступ до результатів їхніх учнів, аналітика успішності, можливо, певні інструменти для відстеження прогресу окремого учня чи груп (це теж управління – на рівні класу); для громадськості – відкриті дані про систему освіти (звісно, знеособлені і агреговані), що забезпечує прозорість і підзвітність. Не останню роль приділено і науковому використанню даних, надаючи дослідникам доступ до мікроданих (через безпечні канали, такі як платформа Статистичного відомства), політика стимулює проведення доказових досліджень освіти. Результати таких досліджень, можуть лягати в основу нових політичних рішень, у неперервному циклі «дані – аналіз – рішення – дія – нові дані»¹²⁸.

¹²⁸ Ministry of Education and Culture (Finland). (2023). Education and Training in the Digital Age – Policy on the Digitalisation of Education and Training until 2027. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2023:48. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164987>

По-третє, політика спрямована на формування у всіх залучених сторін навичок прийняття рішень на основі даних. Це культура, яка не виникає автоматично з появою аналітичних звітів – людей треба навчити і переконати ними користуватися. Фінляндія планує розробити найкращі практики та моделі «knowledge management» і поширити їх серед освітніх організацій. Наприклад, можуть бути створені рекомендації для шкіл, як аналізувати власні дані (про успішність, опитування учнів) на педагогічних радах і планувати зміни; або для муніципалітетів – як використовувати дані нарад, щоб визначати пріоритети фінансування. Збір та каталогізація таких практик (можливо, з прикладами успішних кейсів) допоможе менш досвідченим організаціям швидше впровадити підхід у себе. Крім того, згадувані освітні програми для керівників і персоналу покликані підвищити спроможність, щоб директор школи не боявся слова «dashboard», а вмів самостійно витягти потрібний йому звіт із системи і правильно його інтерпретувати, або методист в управлінні освіти зміг зробити висновки з порівняльних графіків та підготувати пропозиції, а не діяв навамання чи лише на основі суб'єктивних вражень.

В підсумку, фінська освітня система має перейти на якісно новий рівень управління, де кожне важливе рішення підкріплене даними. Наприклад, якщо постане питання про впровадження нового предмету чи методики – перш ніж вирішити, міністерство звернеться до результатів пілотних проєктів, до статистики про потребу в таких навичках, до думки учнів і вчителів, зібраної через опитування. Якщо якийсь регіон демонструє низькі результати – будуть досліджені всі наявні дані, що може бути причиною (може, брак вчителів ІКТ, чи слабкий інтернет, чи соціальні фактори) і на цій основі розроблене точкове рішення. Управління на основі знань дає змогу також прогнозувати наперед маючи трендові дані, можна краще побачити виклики, що насуваються (наприклад, відтік учнів, демографічні зміни, нові технології III або нові запити ринку праці щодо навичок) і завчасно реагувати, коригуючи освітню політику чи програми.

Фінляндія усвідомлює, що побудувати таку систему – завдання непросте, адже воно вимагає змін як у технологіях, так і в ментальності працівників. Тому політика передбачає поетапність (деякі заходи маю особливу помітку складності і будуть деталізовані в ході виконання великих проєктів) і експериментування. Проте взятий політичний курс незворотний, оскільки освітнє управління має стати більш науково обґрунтованим і прозорим. В результаті, це підвищить ефективність всієї системи – ресурси будуть використовуватися там, де вони найбільше потрібні і дають зворотній відгук, а успішні ініціативи будуть швидше масштабуватися по країні.

Висновки. Політика цифровізації освіти і навчання Фінляндії до 2027 року являє собою цілісний стратегічний план, який охоплює всі основні виміри цифрової трансформації – від бачення і цілей до конкретних механізмів реалізації. Проведений аналіз дозволяє зробити кілька узагальнень

та висновків, які є важливими як для розуміння фінського досвіду, так і в ширшому контексті цифрових змін у сфері освіти.

Перш за все, фінська стратегія демонструє системний підхід до цифрової трансформації. Замість фрагментарних або суто технократичних заходів, вона об'єднує в єдину логіку розвиток інфраструктури, підготовки людей і вдосконалення управління. Такий підхід забезпечує синергію, де кожен компонент підтримує інші. Розбудова мереж і платформ супроводжується навчанням тих, хто ними користується; накопичення даних – створенням інструментів для їх аналізу та навичок для використання; впровадження нових технологій – паралельною роботою над нормативними та етичними аспектами. Цей комплексний характер політики підвищує її шанси на успіх, оскільки враховано основні ризики та бар'єри (наприклад, опір змінам з боку невідготовлених користувачів чи розрізненість зусиль).

По-друге, політика вирізняється чіткістю бачення і пріоритетів. Амбітна візія – стати світовим лідером – має під собою ґрунт ключових цінностей, а саме: рівність, доступність, сталий розвиток, співпраця, знаннєвість. Від цього бачення логічно розгортаються стратегічні цілі, які охоплюють і людей (компетентності), і середовище (інфраструктура), і процеси (управління). Кожна ціль конкретизована заходами та показниками. Чіткість і конкретність формулювань (наприклад, «усі працівники освіти розвивають компетентність на основі потреб, закріплених у планах розвитку» або «інтернет-з'єднання і пристрої забезпечують певну якість роботи») створюють основу для вимірювання прогресу. Це також сприяє комунікації політики, де всім залученим сторонам зрозуміло, до чого прагне держава і чого від них очікують.

По-третє, фінська стратегія наголошує на спільній відповідальності і партнерстві. Цифрова трансформація подається не як директивний спуск зверху, а як спільний шлях, який усі зацікавлені мають пройти разом. Міністерство і Національне агентство беруть на себе лідерство і підтримку, але успіх залежить і від активності місцевих органів, адміністрацій закладів, самих педагогів та учнів. У документі неодноразово звучить мотив співпраці, а саме: між рівнями освіти, між державою і бізнесом, між різними регіонами, між користувачами і розробниками технологій. Це відповідає фінській моделі консенсусного ухвалення рішень і довіри, тобто стратегія слугує «рамкою для співдії», а не лише наказом. У підсумку, така мобілізація спільноти навколо реформ може забезпечити глибше впровадження змін, адже люди відчують причетність і вклад у спільну справу.

По-четверте, політика Фінляндії базується на принципах сталого розвитку та етичності цифровізації. Це проявляється і в самому формулюванні «стійка цифровізація», і в конкретних заходах (пріоритет безпеки, увага до добробуту, екологічні аспекти, рівність доступу). Фінляндія робить акцент, що цифрові технології не самоціль – вони інструмент для покращення осві-

ти і життя, тому їх впровадження має оцінюватися з точки зору суспільної користі. Такий підхід убезпечує від поширеної помилки «технологія заради технології»; навпаки, кожне рішення зв'язується з освітніми і суспільними цілями. У довгостроковій перспективі це сприятиме якості й легітимності реформ, тобто коли нововведення демонструють позитивний вплив (на результати учнів, на зручність роботи вчителя, на залученість батьків), вони отримують підтримку і стають невід'ємною частиною системи.

По-п'яте, стратегія конкретно орієнтована на майбутнє та інновації. Горизонт до 2027 року визначає відносно короткострокові цілі, але багато кроків закладають фундамент і на більш віддалену перспективу. Фінансування досліджень, створення дорожніх карт розвитку даних, експериментальні проекти – все це інвестиції у потенціал майбутнього розвитку. Знання, отримані упродовж цих років, допоможуть коригувати курс після 2027-го, а створені інструменти (інфраструктурні, методологічні) слугуватимуть і в наступні роки. Фінляндія традиційно прагне передбачати тенденції, і ця політика не виняток, оскільки у ній закладено гнучкість і відкрите поле для появи нових ідей (наприклад, якщо виникнуть проривні освітні технології або практика, у країні вже буде система, здатна їх інтегрувати, бо є спільні стандарти та мережі для поширення інновацій).

Для міжнародної спільноти освітніх управлінців фінський досвід може слугувати орієнтиром комплексної цифрової стратегії. Багато країн мають схожі елементи (хтось постачає школи комп'ютерами, хтось робить платформи, хтось навчає вчителів), але не всі змогли звести це в єдину працюючу систему. Фінляндія намагається саме це – об'єднати та синхронізувати кроки. Виклики, звісно, залишаються, а саме: забезпечити належне фінансування всіх запланованих заходів; зберегти політичну підтримку стратегії при можливих змінах уряду; подолати природний опір частини людей змінам; постійно оновлювати поставлені цілі по мірі розвитку технологій тощо. Проте наявність настільки продуманого плану вже підвищує ймовірність успішної трансформації.

Отже, «Політика цифровізації освіти і навчання до 2027 року» у Фінляндії – це приклад продуманої, науково обгрунтованої та ціннісно орієнтованої стратегії цифрової трансформації. Вона втілює найкращі риси фінського підходу до реформ, а саме: системність, орієнтацію на рівність, залучення професійної спільноти, прагнення до якості та інновацій. Її реалізація повинна забезпечити, що цифрові технології справді стануть силою, яка піднесе фінську освіту на новий рівень, зберігаючи при цьому ті засадничі принципи, завдяки яким ця освіта славиться в світі. Для інших країн ця стратегія може стати корисним кейсом, що підтверджує те, що успішна цифровізація освіти потребує не лише гаджетів у класах, але передусім чіткого бачення, планування і інвестицій у людей та знання.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0207.2025>

1.7. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ДОСВІД СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Наталія ЛАЛАК (Мукачево, Україна)

INCLUSIVE EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE SLOVAK REPUBLIC

Natalia LALAK (Mukachevo, Ukraine)

В освітній політиці європейських країн інклюзія розглядається у площині найбільш значущих інноваційних процесів. Нині особливої актуальності набувають проблеми суспільної інтеграції, соціалізації особистості, задоволення освітніх потреб і можливостей. Сучасні тенденції у сфері соціальної політики спрямовані на протидію сегрегації та забезпеченні гідності і дотриманні прав людини. У контексті пошуку стратегії освітньої інклюзії важливим, на нашу думку, є зарубіжний досвід, зокрема Словаччини, вивчення і узагальнення якого розширює можливості для модернізації вітчизняної системи освіти. В цій країні утверджується розуміння інклюзії як невід'ємної складової освітньої парадигми, що має свою місію та філософію. Ключовими умовами успішної реалізації окресленої стратегії є комплексне розв'язання питань, пов'язаних з нормативно-правовим, кадровим, навчально-методичним і організаційним забезпеченням інклюзивної освіти. Вагомого значення для Словацької Республіки, як і для інших держав, набула Саламанська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнята в 1994 р. учасниками Всесвітньої конференції з питань освіти осіб з особливими потребами в іспанському місті Саламанка (проводилась за підтримки ЮНЕСКО)¹²⁹. У документах зазакцентована увага на актуальності цієї проблеми для всього світу і недоцільності розгляду ізольованої освіти осіб з особливими потребами; наголошено, що інклюзивна освіта має стати частиною педагогічної стратегії та нової соціальної й економічної політики.

Варто зазначити, що у Словаччині вже давно пропагуються ідеї рівного статусу для всіх членів суспільства, незалежно від віку, статі, етнічної приналежності або інших індивідуальних характеристик. Про це свідчить політичний напрямок, що відображається у міжнародних деклараціях, які

¹²⁹ The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

підписав уряд Словацької Республіки і нормативних актах у галузі освіти: Загальна декларація прав людини (Všeobecná deklarácia ľudských práv), Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (Európsky dohovor o ľudských právach), Конституція Словацької Республіки (Ústava Slovenskej republiky), Хартія основних прав і свобод (Listina základných práv a slobôd). У країні спостерігається зростання інтересу науковців до різних аспектів інклюзивної освіти. Теоретичні та практичні засади інклюзивної освіти розкриті у наукових студіях В. Кляйна (Klein)¹³⁰, А. Петрасової (Petrasova)¹³¹, М. Портіка (Portik)¹³², В. Шілонової (Šilonová) тощо. Ця держава стала членом Європейського Союзу 1 травня 2004 р., що вимагало від неї гармонізації національного законодавства із нормами та стандартами ЄС. Запроваджуючи принцип інклюзії в освіті, словацькі законодавці виходили з ідеї, що інклюзія стосується кожного в освітньому середовищі, тобто учнів, студентів, педагогів, батьків, представників громадськості тощо.

У Словаччині дефініції «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання» почали активно вживатися в дискусіях про державну політику після 2010 року. Ця активізація пов'язана, насамперед, з ініціативами та діяльністю неурядових організацій. Поняття «інклюзія» в освітньому та соціальному контекстах передбачає процеси і практики, які забезпечують участь усіх членів суспільства у повноцінному житті незалежно від їхніх особливостей чи потреб¹³³. Вона вимагає від суспільства адаптації своїх структур та систем таким чином, щоб максимально включати індивідів, знижуючи бар'єри, які перешкоджають повноцінній їх участі. Це стосується не тільки освіти, але й доступу до роботи, здоров'я, культурного життя та політичної участі. У наукових доробках Т. Ключкович¹³⁴ інклюзивна освіта у Словаччині розуміється як спільне виховання та навчання дітей, учнів, студентів, що здійснюється на основі рівності можливостей та поваги до їхніх потреб, індивідуальних особливостей і підтримує їхню активну участь в освітньо-виховній діяльності навчального закладу.

Інклюзія має на меті створення умов, за яких кожна людина може реалізувати свій потенціал, відчувати себе цінною та повноцінною частиною суспільства. Це означає, що інклюзивні практики повинні бути інтегровані в усі аспекти суспільного життя, зокрема в освітній процес, де особлива

¹³⁰ Klein V., Šilonová V. (Odb. garanti). *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: MPC, 2014. 136 s.

¹³¹ Petrasová A. Transformácia vzdelávacieho systému alebo intuitívne zavádzanie prvkov inkluzívneho vzdelávania? *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. 2019. Č. 2. S. 145–152.

¹³² Portik M. *Príprava učiteľov pre inkluzívne vzdelávanie. Ako na to?* *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2018. Č. 1. S. 99–106.

¹³³ Годлевська, К. В. Інклюзивна освіта ромських учнів у Словацькій Республіці та Угорщині: виклики та перспективи. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: Педагогіка та психологія*, 2024. (5). <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-5-03-01>

¹³⁴ Ключкович Т. Інклюзивна освіта в Словаччині: нормативні основи та пріоритети розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 54, том 1, 2022. С. 280–284.

увага приділяється забезпеченню рівних можливостей для навчання всіх учнів, незалежно від їх фізичних, інтелектуальних чи соціальних особливостей.

Словацька Республіка зробила важливі кроки у вирішенні дискримінації та сприянні інклюзивній освіті. Проаналізуємо це детальніше.

У 2008 р. прийнято новий шкільний закон, який забороняє зараховувати дітей до спеціальних шкіл виключно на підставі соціального неблагополуччя та вимагає інформованої згоди батьків як умови для зарахування до такого типу освіти. Закон Словаччини 245/2008 про освіту та навчання (*Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon, 2008)*)¹³⁵ визначає принципи, цілі, умови, охоплення, зміст, форми та організацію навчання і виховання в школах та освітніх установах. Він встановлює права і обов'язки учнів, батьків та закладів освіти, спрямовуючи увагу на інклюзивну освіту без дискримінації. «Національна програма розвитку виховання та освіти», схвалена Урядом Словаччини у червні 2018 р., проголосила необхідність посилення дії принципів інклюзивності та інтеграції в освітній системі – від дошкільної до подальшої освіти дорослих. Насамперед ця програма акцентує увагу на підвищенні інклюзивності шкіл для учнів з особливими освітніми потребами та вадами здоров'я, а також дітей із соціально незахищених верств населення. У 2021 р. Уряд Словаччини ухвалив важливі документи у галузі інклюзивної освіти – «План відновлення і стійкості»¹³⁶ та «Стратегію інклюзивного підходу у вихованні та освіті до 2030 р.»¹³⁷.

В соціальному аспекті «План відновлення і стійкості» орієнтований на створення системи інклюзивної освіти, яка буде здатною ефективніше компенсувати нерівність у вихідних позиціях дітей (за соціальними умовами, станом здоров'я) і сприятиме пом'якшенню економічних, соціальних і регіональних відмінностей у Словаччині. Стратегію розроблено відповідно до принципів створення публічних платформ обговорень із залученням широкого кола зацікавлених суб'єктів. У документі викладено філософію інклюзивності, метою якої є проінклюзивна система освіти, що забезпечує можливості навчання для всіх громадян, поважаючи унікальність кожної особистості. Цей підхід стосується не лише шкіл, але й інших типів навчальних закладів, формальної та неформальної освіти. В нормативному документі зазначено, що її головна ціль спрямована на розбудову системи інклюзивної освіти, «яка забезпечує освіту всім дітям, учням і студентам, поважаючи індивідуальні особливості та різноманітні освітні й виховні потреби кожної дитини, учня чи студента, дозволяючи їм максимально реалізувати свій потенціал». Водночас інклюзивний підхід спрямований на під-

¹³⁵ Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. Č. 245. Z.z. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

¹³⁶ Plán obnovy a odolnosti. MFSR, 2021. 806 s. URL: https://www.mfsr.sk/files/archiv/1/Plan_obnovy_a_odolnosti.pdf

¹³⁷ Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní. Bratislava: MŠVVŠ SR, 2021. 45 s.

тримку та розвиток кожного суб'єкта, що бере участь у розвитку дитини. Стратегія підкреслює важливість того, щоб інклюзивна система навчання була прийнята та підтримана всіма учасниками, адже тільки так можна забезпечити її гармонійність і динамічність розвитку.

З-поміж основних принципів інклюзії визначено: доступність навчальних закладів і програм на всіх освітніх рівнях, відсутність дискримінації та бар'єрів, прийнятність форми та змісту навчання з огляду на індивідуальні особливості та потреби, адаптивність і гнучкість освітнього середовища. На думку авторів «Стратегії», головна мета інклюзивного підходу у вихованні та освіті полягає в тому, щоб усі діти, учні, студенти мали можливість розвивати свій потенціал у навчальному закладі, який вони обрали, а також у суспільному житті загалом. Інституція (школа), в якій навчається учень чи студент, повинна бути налаштована таким чином, щоб у рамках інклюзивного підходу до виховання та навчання поважати їхню унікальність, адаптувати до їхніх можливостей цілі та зміст освіти, а також методи навчання і форми оцінювання.

Довгостроковим наміром є створення такого соціального середовища, яке сприяло б інклюзивній освіті, мотивуючи шкільні заклади розвивати інклюзивність і водночас спонукати батьків сприймати інклюзивну школу як ключовий шлях для навчання їхніх дітей. У «Стратегії» визначено шість пріоритетних сфер довгострокового розвитку інклюзивного підходу до виховання та навчання у Словаччині: інклюзивний навчальний процес; консультативна система в освіті; десегрегація в навчанні та вихованні; дебар'єризація шкільного середовища; підготовка професійних кадрів; соціальна дестигматизація. Для підтримки та розвитку інклюзивної освіти Міністерство освіти, науки, досліджень і спорту Словаччини планує збільшити фінансування інклюзивних шкіл, а також створити ефективну систему моніторингу, яка охоплюватиме як загальнодержавний рівень, так і рівень мікрорегіонів та окремих муніципалітетів¹³⁸

Логіка дослідження спонукає нас до розгляду структури освітньої системи Словацької Республіки. Варто зазначити, що вона є мультирівневою та охоплює кілька етапів навчання, які забезпечують неперервну освіту від раннього віку до дорослого життя. Освітня система розпочинається з дошкільної освіти, яка відома як «матерська» школа для дітей від трьох до шести років, відвідування якої не є обов'язковим. Проте, заохочення раннього розвитку дітей стає все більш важливим компонентом освітньої політики Словаччини, а з 2008 р. запроваджено обов'язкове відвідування закладу дошкільної освіти впродовж одного року перед вступом до школи. Обов'язкова шкільна освіта триває 10 років, де 1 рік – це передшкільна освіта в закладах дошкільної освіти або в нульовому класі школи, потім 9-річна базова освіта (základná škola) (9 р.), яка складається з двох циклів – 1–4 класи

¹³⁸ Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní. Bratislava: MŠVVŠ SR, 2021. 45 s.

(власне початкова освіта) та 5–9 класи (базова середня освіта), повна середня освіта (*stredoškolské všeobecné vzdelávanie*) (4 р. для загальної середньої та середньої професійної освіти). Також, згідно шкільного закону передшкільна освіта є обов'язковою.

Окрім загальноосвітніх початкових шкіл, в Словацькій Республіці діє мережа спеціальних початкових шкіл. Також у початкових школах можуть створюватися спеціальні класи для учнів з особливими потребами або для індивідуальної інтеграції в загальноосвітні класи. Початкові школи створюються муніципалітетами, а спеціальні школи – регіональними установами. У деяких районах школи були створені державою, оскільки місцеві органи влади не змогли цього зробити в силу своєї фінансової неспроможності.

Перехід до старшого класу початкової школи щороку відбувається за умови відсутності незадовільних оцінок з жодного предмета. Якщо учень не склав іспит, він може повторити рік навчання або пройти обстеження для направлення до спеціальної школи в разі виникнення підозри в розвитку когнітивних порушень. Якщо учень закінчує обов'язкову 9-річну початкову школу зі складанням повторного іспиту хоча б один раз, то він не може продовжувати навчання. Вступ до середньої школи здійснюється за результатами вступних тестів, які є специфічними для кожної школи. Багато шкіл з більш низькими вимогами, особливо професійно-технічні училища та інші неуніверситетські навчальні заклади, приймають на навчання всіх учнів, які закінчили всі 9 років початкової школи. Учні, які закінчують початкову школу в спеціальних класах, не вважаються такими, що закінчили початкову освіту, тому не можуть подавати заяву на вступ до загальноосвітньої школи. Для того, щоб продовжити навчання в акредитованому державному або приватному закладі вищої освіти, учень повинен отримати атестат про повну загальну середню освіту та скласти вступні іспити до коледжу.

Середні школи створюються регіональною владою. Середню освіту представлено різними типами закладів, включаючи гімназії, які готують школярів до вступу у заклади вищої освіти; професійно-технічні училища, що надають професійну підготовку з можливістю продовження навчання у закладах вищої освіти; спортивні училища; консерваторії та професійні школи, які спеціалізуються на мистецтві та практичних навичках. Вища освіта репрезентована університетами та коледжами, що пропонують бакалаврські, магістерські та докторські програми. У Словацькій Республіці також є програми дуальної освіти, які комбінують академічне навчання з роботою на виробництві, дозволяючи студентам набувати практичний досвід і професійні навички.

Таким чином, словацька система освіти спрямована на забезпечення комплексного підходу до навчання, що відкриває широкі можливості для розвитку індивідуальних здібностей кожної особи.

У контексті наукового пошуку нами проаналізовано «Дослідження шкільних навчальних програм та педагогічної практики в школах з висо-

ким відсотком учнів із соціально незахищених верств населення з акцентом на принципи інклюзивної освіти»¹³⁹ та виділено певні категорії шкіл.

Просегрегаційні школи – віддають перевагу різним формам роздільного навчання учнів з особливими освітніми потребами. Навчання в сегрегованих класах проводиться за освітніми програмами, призначеними для спеціальних шкіл, або за індивідуальними освітніми планами, що, як правило, передбачають скорочення навчальної програми та зосередження на практичних навичках.

Проінтеграційні школи – надають перевагу інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітній потік. Ці школи визнають, що діти з особливими потребами мають специфічні недоліки, які вимагають компенсації. Частина таких дітей може навчатися в спеціалізованих класах, основна мета яких – інтеграція в основний освітній процес.

Проінклюзивні школи – забезпечують навчання всіх учнів у загальноосвітньому середовищі з одночасним наданням необхідної підтримки та допомоги. Освітні програми таких шкіл розроблені з урахуванням різноманітності потреб учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами, та спрямовані на їх активну адаптацію до умов шкільного середовища.

Індиферентні школи – навчають учнів, як правило, без спеціальної уваги до особливих освітніх потреб. Освітні програми цих шкіл орієнтовані на навчання «нормотипових» учнів, а діти з соціально незахищених верств населення становлять лише незначну частку учнівського складу.

Такий підхід до класифікації шкіл заснований на оцінці їхніх освітніх програм та методів навчання, що відображають ставлення до інтеграції та інклюзії учнів з особливими освітніми потребами. У навчанні та вихованні учнів з особливими потребами школи декларують застосування індивідуального підходу та наголошують на використанні формувального оцінювання результатів навчання з метою мотивації учнів. Варто зазначити, що в Словаччині за активного впровадження соціальної моделі збережено і систему спеціальних навчальних закладів та вибіркове переміщення учнів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітню школу, якщо вони продемонструють здібності до засвоєння шкільної програми. Водночас суспільство гарантує їм забезпечення умов життя, максимально наближених до загальноприйнятої норми.

З точки зору створення умов для навчання учнів з особливими освітніми потребами, безперечно, важливим фактором є наявність у школі кваліфікованих фахівців. Асистент педагога у Словаччині працює в інклюзивних групах чи класах з дітьми з особливими освітніми потребами або в

¹³⁹ Výskum školských vzdelávacích programov a pedagogickej praxe na školách s vysokým zastúpením žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia so zameraním na princípy inkluzívneho vzdelávania) https://www.vyskummladeze.sk/wp-content/uploads/2021/07/vyskum_svpv.pdf

спеціальних навчальних закладах. Тобто, асистент вихователя (вчителя) є там, де діти з різними нозологіями потребують підтримки. В окремих випадках, коли ідеться про дітей зі складними чи комбінованими порушеннями розвитку, поряд із посадою асистента педагога для суто індивідуальної підтримки може працювати й асистент дитини. Разом з командою супроводу асистент вчителя відповідальний за дотримання рівних можливостей у сфері освіти, за подолання інформаційних, мовних, соціальних чи культурних бар'єрів. У своїй роботі він виконує низку функцій. Зокрема: допомагає учням у базових потребах: пересування у закладі освіти, підтримка у самообслуговуванні, харчуванні тощо; сприяє організації освітнього процесу (до прикладу, проводить інструкції, подає покроковий алгоритм роботи); допомагає учням з особливими освітніми потребами шляхом адаптації чи модифікації завдань з навчальних предметів, бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку разом із вчителем та профільними фахівцями навчального закладу; комунікує з батьками; бере участь у шкільних заходах або позакласній діяльності (екскурсії, вистави, гуртки тощо).

Відповідно до «Методичних вказівок по впровадженню професії асистента в дошкільний навчальний заклад, початкову школу та спеціальну початкову школу 1631/2002, виданий Міністерством освіти Словацької Республіки 26.8.2002»¹⁴⁰, асистент вчителя має відповідати наступним вимогам: бути повнолітнім; мати сертифікат про закінчення середньої школи (повна середня освіта) та вищу освіту першого ступеня (бакалаврат) – зміни з 2010 року; бути придатним до виконання своїх обов'язків (засвідчує медична довідка); володіти державною мовою. Слід зауважити, що система підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є багатогранним, багатоаспектним, міждисциплінарним і комплексним питанням. У Словаччині вона здійснюється в таких державних закладах вищої освіти: Університеті Я. Коменського в Братиславі, Католицькому університеті в Ружомберку, Пряшівському університеті в Пряшеві.

Освітній процес організовується виходячи з бачення концепції цілісної освіти людини з обмеженими можливостями. Теоретичні знання поєднуються з практикою з метою глибокого вивчення особистості дитини у всіх її аспектах, вимірах і проявах. Для цього у здобувачів вищої освіти формують важливу особистісну потребу та педагогічну умову успіху – бути перш за все доброю людиною, яка здатна сприймати потенційних вихованців у їх реальному фізичному, психосоматичному, соціо-духовному вимірі структури єдності буття. Ця потреба формується не будь-яким окремим

¹⁴⁰ Методичні вказівки по впровадженню професії асистента в дошкільний навчальний заклад, початкову школу та спеціальну початкову школу 1631/2002. Міністерство освіти Словацької Республіки 26.8.2002. URL:https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/pap_22.02_interactive_.pdf

предметом, а системою антропологічної структури всієї освітньо-професійної програми. Вибір послідовності вивчення та складності змісту навчальних дисциплін пояснюється ще й тим, що надання спеціальних освітніх послуг (навчання, виховання, терапія, реабілітація, формування соціального статусу тощо) дітям з обмеженими можливостями має здійснюватися упродовж всього їхнього життя.

Заслугове на увагу той факт, що у закладах вищої освіти Словаччини серед навчальних дисциплін загального циклу викладається дисципліна теологічного спрямування «Духовність істини і добра». Цей навчальний курс читається представниками католицького духовенства і функціонує як національна традиція словацького суспільства. Серед навчальних дисциплін циклу професійної підготовки заслуговують на увагу: «Шкільна інтеграція та створення індивідуальної освітньої програми»; «Навчання дітей з множинними розладами»; «Інформаційно-комунікаційні технології в навчанні дітей з порушеннями інтелекту»; «Робота з дітьми з обмеженими можливостями в ранньому та дошкільному віці»; «Супровід учнів з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями»; «Навчання дітей з аутизмом» тощо.

Аналізуючи досвід Словаччини, можна стверджувати, що окрім внутрішніх ресурсів, сьогодні важливо залучати міжнародні фонди та гранти, які часто надаються міжнародними організаціями (Європейський Союз, ООН, Рада Європи) та міжнародними благодійними фондами. Ці ресурси можуть бути використані для фінансування спеціальних проєктів, орієнтованих на освіту дітей з особливими потребами, підтримку освітніх ініціатив і програм соціальної адаптації. До прикладу, проєкт «Сприяння розвитку інклюзивних шкіл у Словаччині»¹⁴¹, реалізований Європейським Вергеландським Центром (EWC) у співпраці з Національним інститутом освіти Словаччини, націлений на зміцнення інклюзивної освіти в країні. Основна мета проєкту полягала в підвищенні компетентності вчителів, керівників закладів освіти та представників неурядових організацій з метою створення інклюзивних освітніх середовищ, що відповідають потребам усіх дітей. Проєкт включає низку заходів: тренінги для вчителів – навчання педагогів з питань міжкультурної компетенції, прав людини та громадянської освіти; надання навчальних ресурсів – розробка та дистрибуція методичних матеріалів, що сприяють популяризації інклюзії в шкільному середовищі; підтримка шкіл – залучення інституцій для розробки та впровадження інклюзивних навчальних планів.

Процес інклюзії включає в себе не лише адаптацію навчальних програм і методик, але й організацію освітнього середовища так, щоб воно сприяло розвитку кожної дитини. Формування інклюзивного освітнього

¹⁴¹ Promoting Inclusive Schools in Slovakia. URL: <https://theewc.org/promoting-inclusive-schools-in-slovakia/>

середовища на засадах дитиноцентризму – це створення ситуації успіху для навчання і виховання дитини: повага, увага до неї та прагнення знайти оптимальний спосіб для її ефективного навчання. До основних характеристик освітнього інклюзивного середовища доцільно віднести його розвивальну спрямованість, змістовну насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність комунікативної взаємодії. У процесі взаємодії з освітнім інклюзивним середовищем дитина з певними вадами набуває життєвих компетентностей, опановує способи виконання діяльності, отримує необхідний досвід. Це передбачає фокусування від стандартизованих підходів до навчання в напрямку більш гнучких і відкритих форм, що враховують індивідуальні потреби та можливості учнів. Ключовим елементом інклюзії є також сприяння соціальній взаємодії та взаємопідтримці серед усіх членів навчальної групи, створення атмосфери прийняття та взаєморозуміння. Важливо вибрати правильні методи роботи з урахуванням потреб дітей, а також адаптувати до них тривалість занять і систему оцінювання.

Як показує досвід Словаччини, ефективним є традиційне інтенсивне навчання, що має низку переваг в роботі з дітьми з особливими потребами. По-перше, докладні пояснення дають змогу дитині точно кодувати інформацію, адже багато таких дітей стикаються з проблемами в навчанні тому, що не можуть запам'ятати інформацію. Тож, властиві для цього методу регулярне повторення й перевірка абстрактного розуміння, зворотній зв'язок і виправлення помилок та прогалин у діяльності допомагають зрозуміти матеріал більш повно і точно. По-друге, впроваджуючи метод традиційного інтенсивного навчання, вчитель залучає дітей до активної роботи з академічним матеріалом. Проведені дослідження показали, що під час уроків учні з проблемами навчання та поведінки менше зосереджуються на вирішенні академічних задач. Тому коли дитині спеціально відводиться час для виконання різноманітних завдань стосовно понять і навичок, з якими учитель знайомить її на уроці, зростає ефективність її навчальної діяльності та рівень досягнень. По-третє, метод традиційного інтенсивного навчання забезпечує учням ширші можливості для активного залучення та відповіді на уроці. Відомо, що діти з навчальними проблемами схильні до пасивності й залежності в навчанні. Традиційне інтенсивне навчання допомагає подолати цю тенденцію, спонукаючи дітей навчатися більш активно й плавно через практику – під керівництвом учителя та самостійно – та через зворотній зв'язок.

Інклюзивні школи мають забезпечувати рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів без виключення, враховуючи їхні індивідуальні освітні потреби. Залучення батьків і громад до шкільного життя належить до ключових факторів успіху інклюзивних шкіл. Проведення зустрічей, семінарів, спільних сімейних та виховних заходів сприяє формуванню толерантності, зростанню взаєморозуміння і співпраці. Нарешті, підтримка з боку місцевої влади через адекватне фінансування, ресурси та політичну підтримку є

необхідною для забезпечення сталості і розвитку інклюзивних освітніх програм. Важливо, щоб зусилля спрямовувались на створення умов, де кожен буде почувати себе особливим. Як показує практика, соціальні працівники забезпечують важливий зв'язок між школою, учнями та їхніми родинами, допомагаючи адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб. Вони працюють не тільки з учнями, але й з їхніми сім'ями, щоб забезпечити широкий спектр підтримки, який охоплює освітні, психологічні та соціальні аспекти. Дозвіллієві програми також можуть охоплювати широкий спектр активностей, включаючи мистецтво, музику, танці, театр. Такі заходи дозволяють дітям виразити себе та виявити свої творчі здібності, що є важливим для розвитку їхньої самооцінки та самоповаги.

Також одним із дієвих засобів для ефективної комунікації в освітньому середовищі з дітьми з особливими потребами є використання інклюзивних ігор та іграшок. Варто зазначити, що сьогодні інклюзивність активно охоплює і світ іграшок. Виробники створюють їх різними: з недосконалими пропорціями, іншим кольором шкіри чи інвалідністю. Популяризація таких іграшок є важливою частиною у вихованні дітей нового покоління. Це сприяє соціалізації дітей з особливостями розвитку і допомагає звичайним малюкам та їхнім батькам подолати страх перед інвалідністю. Діти з різними нозологіями часто відчують себе в соціумі сегрегованими. Інклюзивні іграшки покликані виправити цю соціальну несправедливість. Перш за все це ляльки, які відходять від прийнятих у суспільстві стереотипів про ідеальну зовнішність і відображають реальних людей різними, тобто справжніми. Інклюзивні ігри – це інноваційний підхід, який сприяє включенню та взаємодії всіх учасників, незалежно від їхніх особливостей та потреб. Ці ігри допомагають створити сприятливу атмосферу співпраці, розуміння та заохочують взаємодію між всіма учнями. Це ігри, де кожен учасник має можливість відчувати себе важливим та включеним у навчальний процес. Один з головних аспектів інклюзивних ігор – це їхня спрямованість на покращення комунікації між учасниками. Граючи разом, учні навчаються співпрацювати, висловлювати свої думки, слухати одне одного та вирішувати конфлікти шляхом конструктивного спілкування. Це допомагає поліпшити навички ефективної комунікації та розвиває вміння взаємодіяти в колективі. Крім того, інклюзивні ігри сприяють розвитку емпатії, толерантності та соціальних навичок учасників освітнього процесу. Вони надають здобувачам освіти можливість взаємодіяти з різними людьми, розуміти та поважати їхні індивідуальність та потреби, що сприяє побудові позитивних взаємин та взаємодії. Участь у цікавих інклюзивних іграх стимулює учнів брати активну участь в освітньому процесі та підвищує їхню мотивацію до навчання.

Ефективна інклюзія потребує змін у ставленні суспільства до різноманітності та відмінностей, просування цінностей толерантності та відкритості, а також постійного освітнього діалогу між усіма учасниками освітнього

процесу. Такий підхід сприяє створенню справедливого суспільства, де кожна особа може відчувати себе частиною громади, здатною активно впливати на своє майбутнє та участь у житті суспільства. Оскільки кожна дитина має право на освіту, то в навчальних закладах враховують потреби дітей та можливість різного сприйняття навколишнього середовища. Звичайно, для різних категорій школярів існують різні навчальні заклади, де можуть навчатися діти з однаковими нозологіями або специфічними здібностями, але практика показує, що дітям легше адаптуватися не в замкнутому соціумі ідентичних особистостей, а в різноманітному.

Таким чином, інклюзія у Словаччині – у середньо- та довгостроковій перспективі, спрямована на реформування освітньої системи, що має призвести до її перетворення на систему, яка надає рівні можливості для всіх, підтримує незахищені верстви населення та наголошує не лише на освітніх результатах, а й на компоненті виховання толерантності до різноманіття. Аналізуючи нормативно-правову базу Словацької Республіки впродовж останніх років, відмітимо, що країна доклала багато зусиль для приведення національного законодавства у відповідність до директив ЄС, включаючи зусилля щодо боротьби з дискримінацією та сприяння інклюзивній освіті. Серед позитивних змін можна відзначити:

Словаччина прийняла законодавство та стратегії, спрямовані на забезпечення рівного доступу до освіти та сприяння інклюзивній освіті, наприклад внесено зміни до Закону про освіту та навчання (*Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*), які наголошують на інклюзивній освіті та забороняють усі форми дискримінації та сегрегації; ухвалення словацьким урядом Стратегії інклюзивного підходу в освіті сприяло переорієнтації державної політики та освітніх практик на підтримку інклюзивної освіти до 2030 року (*Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*).

Творче вивчення, об'єктивний аналіз та оцінка, порівняння словацького досвіду з вітчизняним сприятиме збагаченню української педагогічної науки новими ідеями та здобутками, що уможливить виокремлення та застосування актуальних напрямів у контексті розробки ефективних шляхів інтеграції дітей з різними нозологіями в освітній процес та сприятиме всебічній модернізації та трансформації системи інклюзивної освіти в Україні відповідно до вимог Європейського Союзу. Інклюзивна освіта пояснює суспільству прості, але потрібні речі: всі діти мають право на здобуття освіти незалежно від того, які у них здібності чи можливі відхилення від норми.

Розділ 2
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО
ПРОСТОРУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Chapter 2
TRENDS IN THE DEVELOPMENT
OF THE INTERNATIONAL SPACE OF
PEDAGOGICAL EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0208.2025>

2.1. ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

*Ярослав ВЕТЕШКА (Прага, Чеська Республіка),
Ганна ТОВКАНЕЦЬ (Мукачево, Україна),
Віктор ТОВКАНЕЦЬ (Прага, Чеська Республіка)*

TRENDS OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

*Jaroslav VETEŠKA (Prague, Czech Republic),
Hanna TOVKANETS (Mukachevo, Ukraine),
Viktor TOVKANETS (Prague, Czech Republic)*

На початку XXI століття зріс інтерес до європейської освіти та значущості цього досвіду як чинника формування позицій, що визначають напрями модернізації освіти. Масовий доступ до університетської освіти у XX столітті акцентував увагу на навчанні через наукові дослідження. Сьогодні перед суспільством стоїть завдання створити такі умови, за яких заклади вищої освіти можуть здійснювати підготовку молоді, яка буде конкурентоспроможною в нових економічних та суспільних умовах і водночас сприяти проведенню наукових досліджень та розвитку інновацій. Незважаючи на всебічне дослідження вітчизняними та зарубіжними вченими питань педагогічної освіти професійної підготовки фахівців, однією з умов її якісного вдосконалення є вивчення та застосування позитивного педагогічного досвіду європейських країн.

Аналізу освітніх процесів університетів Європи приділяли увагу багато вітчизняних вчених (Н. Авшенюк, В. Кремень, Т. Кристопчук, Н. Лазаренко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Нос, О. Огієнко, Н. Пазюра, Г. Товканець, Т. Харченко та інші). Проводилися порівняльно-педагогічні дослідження щодо освіти і освітніх процесів у різних країнах: Франції (Т. Салтикова, Т. Харченко), Німеччини (В. Жуковський, О. Самохвал), Великої Британії (І. Козубовська, Т. Модестова) та ін.

Сучасна концепція педагогічної освіти в європейському контексті спрямована на забезпечення фундаментальної професійної підготовки, на становлення професійної діяльності вчителя в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти. Педагогічна Конституція Європи декларує¹⁴²

¹⁴² Pedagogical Constitution of Europe. URL: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopysyevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>.

важливість «об'єднавчих освітніх процесів, які відбуваються в сучасній Європі, що спонукають до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів. Нині європейські країни пропонують розмаїття моделей здійснення такої підготовки як за змістом, так і за формою»¹⁴³.

Наголосимо, що підготовка педагогічних кадрів є одним із найважливіших елементів у структурі вищої освіти європейських країн. До початку XXI століття педагогічна освіта європейського континенту об'єднувала понад тисячу навчальних закладів із загальною кількістю викладачів понад 50 000 осіб. На той час на денних відділеннях педагогічних навчальних закладів різного типу навчалось понад 500 000 студентів, у програмах підвищення кваліфікації брали участь понад п'ять мільйонів вчителів. Однак, як зазначалося в одній із доповідей TNTEE, представлених Європейською комісією, потенціал педагогічної освіти не повною мірою використовувався для підвищення якості підготовки вчителів та для інтеграції освітніх систем Європи¹⁴⁴.

Сучасні соціокультурні тенденції, з одного боку, детермінують перетворення освіти на соціальний механізм розвитку особистості, з іншого – орієнтують систему вищої освіти на підготовку молодого покоління до викликів XXI ст. (екологічна, енергетична, демографічна кризи, зміна клімату тощо). Основні напрями модернізації здійснюються в руслі сучасних соціокультурних тенденцій, базуються на традиціях національної та світової культури, суспільно-державних пріоритетах врахування зростаючих освітніх потреб особистості та націлені на підвищення ефективності й якості освіти. Потреби кадрового забезпечення інноваційного соціально-економічного розвитку України і європейських країн вимагають обґрунтування підходів та умов, реалізація яких забезпечує впровадження у вищу школу освітніх, економічних, управлінських, інформаційних інновацій, які б сприяли підвищенню якості професійної підготовки випускників¹⁴⁵. Найважливішим критерієм якості вищої освіти у сучасному розумінні є розвиненість у випускника здатності застосовувати сформовані компетенції для ефективного вирішення різноманітних соціально-професійних завдань, зокрема високого ступеня складності та невизначеності. Універсальність психолого-педагогічних знань, що виявляється у широкому їх застосуванні для вирішення професійних та особистісних завдань, які об'єктивно виникають у сфері будь-якої професії, дає підставу виділити та дослідити в освітньому процесі університету педагогічну підготовку як фактор підвищення якості вищої освіти.

¹⁴³ Green paper on teacher education in Europe. URL: <https://tepe.wordpress.com/history-and-background-context/tntee-green-paper-2000/>

¹⁴⁴ Green paper on teacher education in Europe. URL: <https://tepe.wordpress.com/history-and-background-context/tntee-green-paper-2000/>

¹⁴⁵ Ващенко Л. Моделі управління інноваційними процесами. URL: <http://osvita.ua/school/method/289/>.

Зазначимо, що система освіти країн Європи характеризується низкою національних особливостей. Їх відмінності виявляються не лише на рівні органів управління, від яких залежить становлення та розвиток системи освіти в цілому, а й у змісті освіти, структурної організації процесу навчання, а також у методах та формах організації навчального процесу. Наприклад, у Англії, підготовка педагогічних кадрів зазвичай здійснюється у наступних навчальних закладах: в університетах на педагогічних відділеннях (підготовка викладачів для старших класів середніх шкіл); у педагогічних коледжах (підготовка вчителів початкової школи); у «навчальних центрах мистецтв» (підготовка вчителів мистецтва: музики, живопису). У Франції здобуття вищої педагогічної освіти можливе: в університетських інститутах підготовки вчителів (IUFM), в нормальних вищих школах (Ecoles normales supérieures, ENS); у центрі дистанційного навчання (КНЕД), коледжах тощо. Тобто сьогодні основними типами закладів вищої освіти європейських країн, в яких здійснюється професійно-педагогічна підготовка учительських кадрів є: класичний та педагогічний університети, педагогічний коледж.

Слід зазначити, що специфіка типології вищих педагогічних освітніх закладів Європи обумовлена особливостями соціокультурного рівня суспільного розвитку в кожній із країн. Тому кожний із національних структур педагогічної освіти притаманний ряд специфічних характеристик, що становлять їхню національну самобутність. Але, незважаючи на це, аналіз структури європейської вищої педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що основне місце в системі підготовки студентів до професійної діяльності займають педагогічні факультети в університетах¹⁴⁶. Незважаючи на безперечну наявність певних загальних інституційних, адміністративних та організаційних компонентів, для кожної із систем педагогічної підготовки характерний широкий спектр особливостей, зумовлених розвитком у національному контексті та тісним взаємозв'язком з іншими інститутами освіти. Фактором, що поєднує національні системи підготовки вчителів, є безпосередній зв'язок з великою кількістю фундаментальних дисциплін (мови та література, математика, біологія, фізика тощо), що створює найсприятливіші умови для інтеграції різних галузей знання в рамках вищої школи. Зазначимо, що це передбачає вирішення актуальної проблеми досягнення гармонійного змістового балансу між різними компонентами навчальних планів педагогічної освіти.

Практично у всіх моделях підготовки вчителів, що функціонують у сучасній Європі, структура змісту освіти поєднує дві сфери: предметну та професійну. Предметна підготовка включає вивчення загальноосвітніх і

¹⁴⁶ Біницька, К. М. (2018). Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи. (Дис. доктора пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль

спеціальних дисциплін. Професійний блок – загальнопедагогічні дисципліни, методика та педагогічну практику. При цьому слід брати до уваги варіативність реального наповнення даних змістовних компонентів з огляду на відсутність загального термінологічного апарату, що застосовується у всіх культурних контекстах. Ми розглядаємо сукупність зазначених компонентів як умовну схему змістовного структурування навчальних програм, що використовуються для підготовки вчителів у Європі.

Варіанти поєднання предметного та професійного блоків, покладені в основу організації педагогічної освіти, дозволяють нам слідом за європейськими дослідниками¹⁴⁷ виділити дві його основні структурні моделі¹⁴⁸:

- синхронна модель, в якій предметна та професійна підготовка поєднані у загальному курсі вищої освіти. При цьому основою для зарахування до ЗВО є атестат про середню освіту, у деяких країнах проводяться вступні випробування. У навчальних програмах, структурованих відповідно до синхронної моделі, значне місце займають курси дидактики та методики, а також педагогічна практика (Австрія, Бельгія, Німеччина, Швеція, Фінляндія та інші). Ця модель є основою більшості програм підготовки вчителів для основної школи та гімназій;
- послідовна модель, де професійна підготовка вчителів здійснюється після завершення курсу вищої школи у певній предметній галузі. Тривалість предметної підготовки залежить переважно від загальної структури вищої освіти і становить 3–4 роки. У європейських країнах із послідовною моделлю організації педагогічної освіти для переходу до фази професійної підготовки необхідно отримати ступінь бакалавра. І тільки спеціальна педагогічна підготовка на магістерському рівні забезпечує можливість стати кваліфікованим педагогом.

Слід зазначити, що у країнах, де підготовка педагогічних кадрів складає основу лише однієї моделі, поширення набула синхронна модель. Вона характерна для Німеччини, Австрії, Польщі, Чехії, Угорщини, Румунії, Нідерландів, Швеції, Данії, Естонії. Послідовна модель використовується лише у Франції, Іспанії, Італії та Болгарії.

Найбільш показовим прикладом країни з децентралізацією влади у галузі освіти є Німеччина. У 90-ті роки ХХ століття в країні склалися три види системи педагогічної освіти: підготовка вчителів початкової та основної школи (в основному їх навчають у Гамбурзькому та Гессенському університетах); підготовка викладачів реального училища (майбутні педагоги здобувають педагогічну освіту у вищих педагогічних школах при університетах та в самих університетах); підготовка викладачів гімназії (викладачі

¹⁴⁷ Green paper on teacher education in Europe. URL: <https://tepe.wordpress.com/history-and-background-context/tntee-green-paper-2000/>

¹⁴⁸ Nya svensklärares skrivdidaktiska kunskap ökar kraftigt första året. URL: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/nya-svensklarares-skrivdidaktiska-kunskap-okar-kraftigt-forsta-aret>

гімназії навчаються в основному в університетах). Структура управління освітою є поєднанням федералізму на національному рівні з централізацією управління на рівні адміністративних земель. Однак на різних ступенях освіти є особливості у розподілі відповідальності та міри компетенції на тих чи інших рівнях. В даний час управління німецькою системою вищої освіти здійснює Федеральне міністерство науки та освіти, головною функцією якого є здійснення нагляду за освітньою політикою на федеральному рівні. На місцевому рівні освітню політику координують відповідні міністерства земель. Отже, основною ланкою підготовки педагогічних кадрів завжди були і є німецькі університети¹⁴⁹. Цікавою у науковому плані та самодостатньою є система вищої освіти в Англії. Будувалися найстаріші університети Англії – Оксфорд і Кембридж (*Alma mater Oхonia*) із тими лише змінами, які зумовлювалися національними особливостями, місцевими потребами і духом часу. Розглядаючи систему освіти в університетах Англії, не можна не звернути увагу на головну особливість їхньої структури – систему коледжів, притаманну багатьом університетам – Лондонському, Оксфордському, Кембриджському, Йоркському та іншим. Більшість із них є автономними установами зі своєю специфічною структурою, факультетами та кафедрами.

У Великій Британії до кінця XX століття поряд з розширенням існуючої системи вищої освіти, було створено 23 університети. За традицією англійські університети давали лише гуманітарну освіту, єдину, на думку ряду англійських педагогів, що має справжню освітню цінність. Рівень, який досягається у вивченні гуманітарних дисциплін, завжди був основним критерієм академічних заслуг студента. Однак у зв'язку з вимогами науково-технічного прогресу постає необхідність підвищення організації науково-дослідної підготовки студентів у закладах вищої освіти педагогічного спрямування.

Так, у Лондонському Королівському коледжі науково-дослідна діяльність студентів розпочалася з невеликого наукового гуртка студентів, які цікавилися питаннями філософії, фізики, геометрії, новими книгами та науковими експериментами. Пізніше гурток розділився на лондонський та оксфордський, і студенти могли на власний розсуд обирати тему та предмет свого наукового дослідження. У цей період змінилися і форми організації науково-дослідної діяльності студентів, зокрема, основною формою навчання так і залишилася лекція, яка виявилася найменш сприйнятливою до еволюційних змін і, як і раніше, поділялася на ординарну та екстраординарну. Студенти проводили наукові дискусії, диспути, діалоги.

¹⁴⁹ Пасічник Л. Л. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Німеччині: традиційні та інноваційні підходи. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. 2015. № 3. С. 176–180. : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2015_3_34.

На відміну від Німеччини та Англії, згідно з реформою вищої освіти, прийнятою 12 листопада 1968 р., у Франції було перебудовано основні структури вищої освіти. У зв'язку з реорганізацією факультетів та кафедр у нові міждисциплінарні підрозділи, в університетах були створені так звані науково-дослідні центри, які стали більш самостійними у визначенні цілей, змісту навчання та науково-дослідної діяльності. Особливістю французької системи вищої освіти полягає в тому, що освітній процес базується на циклічній схемі, яка у ЗВО університетського та неуніверситетського типу здійснюється по-різному. Сам процес навчання прийнято поділяти на послідовні цикли (етапи), а останній (третій) цикл освіти націлений на навчання методик і технології науково-дослідницької діяльності. Професійна підготовка здійснюється на основі активізації проведення самостійних наукових досліджень. Довгострокові програми університетської освіти спрямовані, перш за все, на педагогічну та загальнокультурну підготовку, набуття професійної кваліфікації і, в тому числі, на наукову роботу та розвиток активної-творчої особистості. Особливо слід зауважити, що третій цикл націлений на підготовку до науково-дослідної діяльності шляхом виконання експериментальної роботи. Міністерство національної освіти Франції ухвалило рішення розвивати систему університетської освіти на основі трьох ступенів: ліценціат (3 роки), магістр (2 роки), докторат (3 роки) (licence, master, doctorat – LMD). Схема 3 + 2 + 3 або (ЛМД) має забезпечити прозорість освітнього процесу. Навчальні блоки оцінюються в європейських кредитах (ECTS): 180 кредитів – на ліценціат, 120 – на магістр.

Така система дозволяє забезпечувати узгоджене перезарахування кредитів та здійснювати навчання з урахуванням вимог академічної мобільності. З метою реформування ланки університетської освіти уряд Франції та Міністерство національної освіти ухвалили багато постанов та декретів, що регламентують організацію та зміст освіти у закладах вищої освіти. Серед них: постанова Міністерства національної освіти Франції «Про спеціалізований ліценціат», «Про університетські ступені та звання та державні дипломи», декрет «Про приєднання французької системи вищої освіти до розвитку європейського простору вищої освіти» та інші. В університетах заняття організовані за модульною системою, результатом навчання за якою є накопичення певної кількості кредитів протягом усього навчання, в подальшому в дипломі зазначається кількість отриманих кредитів: одні дисципліни є обов'язковими, інші залежать від вибору студента¹⁵⁰. Кредити можна отримати не тільки за навчальні дисципліни, але і за громадську активність або відвідування конференцій, що заохочує до активного соціального життя студентів¹⁵¹.

¹⁵⁰ Kaiser F. Higher education in France. Country report. Enschede: CHEPS, 2007. 74 p

¹⁵¹ Хміль О. Особливості системи вищої освіти у Франції. Молодь і ринок. 2010. № 9. С. 95–99.

У Франції, як і в Англії, основним типом освітніх педагогічних закладів визнано педагогічні інститути при університетах, створення яких розпочалося у 1991 р. У кожному навчальному окрузі Франції сьогодні ведуть підготовку майбутніх спеціалістів у галузі освіти з усіх дисциплін та для всіх рівнів навчання. Термін навчання у педагогічних інститутах при університетах – два роки. На першому році навчання відбувається предметна та загальна підготовка майбутніх педагогів. Розклад першого року навчання студентів поділяється на обов'язкові години (предметна та загальна підготовка), факультативні години, ознайомлювальну практику, а також підсумковий контроль.

Франція розділена на 30 академій (адміністративно-територіальних одиниць, до складу яких входять всі освітні та науково-дослідні установи всіх рівнів, що знаходяться в даному регіоні). Такий поділ дозволяє, з одного боку, забезпечити єдність освітньої політики французької держави на всій території країни і, з іншого боку, враховувати регіональні особливості, а також характер науково-дослідної діяльності.

На сьогоднішній день багато закладів вищої освіти, які не є педагогічними, але здійснюють науково-дослідну діяльність, також входять до системи освіти, зокрема: Колеж де Франс, Національний музей природної історії, Паризька обсерваторія і т.д. Таким чином, держава прагне зблизити науково-дослідну діяльність та освіту. У підготовці майбутніх педагогів існує глибока диференціація, наприклад, між педагогічними школами та університетськими інститутами підготовки вчителів, які є окремими освітніми установами та університетами. На сьогоднішній день у Франції університети є державними установами наукового, культурного та професійного характеру. З 1984 р. в університетах Франції факультети замінили на науково-освітні підрозділи (unités de formation et de recherche (U.F.R.)), до складу яких входять кафедри, лабораторії, науково-дослідні центри, інститути, школи, університетські технологічні групи (universitaires de technologie (I.U.T.)), університетські інститути професійної підготовки (instituts universitaires professionnalisés (I.U.P.) тощо¹⁵².

У Чехії професійну педагогічну підготовку здійснюють дев'ять педагогічних факультетів, кращими з яких визнано педагогічний факультет Карлового університету в Празі та педагогічний факультет Масариківського університету у Брно¹⁵³. Водночас високий рівень підготовки педагогічних працівників забезпечують педагогічні факультети Остравського університету, Університету Градце-Кралове, Університету Палацького, Південночеського університету, Університету Пуркіне, Західночеського університету, а також факультет природничо-гуманітарний та педагогічний Технічного універ-

¹⁵² Tisserand E. Le Système Éducatif Français. (n.p.): Foucher, 2016. 304 p.

¹⁵³ Jak se dostat na pedagogické fakulty. <https://www.vysokeskoly.com/kde-jeste-berou-na-vs/jak-se-dostat-na-pedagogicke-fakulty>

ситету в Ліберці. Завдання чеських педагогічних факультетів – підготовка вчителів для всіх типів та рівнів шкіл¹⁵⁴, підготовка фахівців та наукових співробітників у педагогіці¹⁵⁵, освітній психології та дидактиці¹⁵⁶.

Педагогічну освіту в Чехії можна здобути не лише на педагогічних факультетах. Так, підготовку вчителів у Карловму університеті здійснюють також філософський факультет, факультет природознавства, фізико-математичний факультет та факультет фізичної культури та спорту. Наприклад, на філософському факультеті можна навчатися на спеціальності «Англійська філологія» та пройти педагогічний мінімум, ставши таким чином кваліфікованим вчителем англійської мови і літератури. Як правило, у Чехії навчання на педагогічних факультетах здійснюється одразу за двома спеціальностями в рамках однієї освітньої програми – наприклад, «Викладання англійської мови – Викладання математики». Вчителі відразу двох предметів затребуваніші, є можливість працевлаштування в закладах середньої освіти.

У Чехії навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти триває 3 роки. У бакалавраті ведеться підготовка вихователів дитячих садків, спеціальних педагогів, психологів, вчителів предметів середньої школи. Диплом бакалавра ще не дає педагогічної кваліфікації. Щоб здобути кваліфікацію педагога, треба продовжити навчання у 2-річній магістратурі. Випускник магістратури є повністю кваліфікованим учителем загальноосвітніх предметів у середній школі. Наприклад, спеціальностями бакалаврату педагогічного факультету Карлового університету є: «Вчитель англійської мови – Вчитель чеської мови», «Вчитель англійської мови – Вчитель математики», «Вчитель біології, геології та енвайроменталістики – Вчитель хімії», «Вчитель біології, геології та енвайроменталістики – Вчитель ЗОЖ», «Вчитель чеської мови – Вчитель французької мови», «Вчитель французької мови – Вчитель основ соціальних наук», «Педагогіка – Вчитель образотворчого мистецтва» та інші. Щодо підготовки вчителя початкових класів школи, то в Чехії вони навчаються безперервно 5 років до здобуття ОКР магістра¹⁵⁷.

Педагогічна освіта у Словаччині має свої особливості та традиції, які впливають на процес навчання. Система освіти безпосередньо впливає на майбутні перспективи студентів у Словаччині. Педагоги відіграють важливу роль у підготовці до майбутньої професії, передаючи не лише теоретичні знання, а й забезпечуючи реальні умови практичної підготовки. Основні

¹⁵⁴ Дрожжина Т. В. Євроінтеграційні процеси в освіті. Чеський досвід. Управління школою. 2009. № 11. С. 24–27.

¹⁵⁵ Товканець Г. В. Діяльність Української господарської академії в Чехословацькій республіці: теоретичні і методичні засади. Гуманіт. науки. 2011. № 1. С. 103–111.

¹⁵⁶ Красняков С. В. Європейський досвід Чеської республіки в галузі освіти: досвід для України. Вісник НАДУ. 2015. № 4. С. 104–111.

¹⁵⁷ Univerzita Karlova v číslech. <https://cuni.cz/UK-4054.html>

професійні обов'язки педагогів: планування навчальної програми; контроль засвоєння знань; оцінка творчого потенціалу дітей та допомога у його розкритті; формування системи цінностей та розвитку особистісних якостей учнів; розробка та впровадження ефективних освітніх програм.

Для молодих людей, які мріють стати педагогами у Словаччині, важливо здобути вищу освіту. ЗВО Словаччини пропонують спеціалізовані програми підготовки, де студенти вивчають психологію, педагогіку, методику викладання та інші дисципліни, необхідні для успішної кар'єри в освіті. Зокрема:

1. Педагогічний факультет у Транвському університеті. На цьому факультеті готують спеціалістів у галузі соціальної педагогіки. Процес навчання забезпечується сучасним обладнанням, лабораторіями та кваліфікованим персоналом. Бакалаврат пропонує 13 програм, включаючи підготовку за спеціальностями «Вчитель образотворчого мистецтва», «Дошкільна педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Вчитель англійської мови та літератури» та інші. Факультет також пропонує програми додаткової освіти з педагогіки, словацької мови та літератури, шкільної педагогіки та теорії освіти.

2. Університет Коменського у Братиславі є найстарішим та найбільшим ЗВО у Словаччині¹⁵⁸. Він був заснований після створення незалежної Чехословаччини у 1919 р., має 13 факультетів, де навчається понад 30 000 учнів, зокрема 2 500 іноземних студентів з більш ніж 70 країн світу. Університет пропонує освіту в галузі природничих наук, педагогіки, фармацевтики, фізичного виховання та спорту, медицини, математики, фізики, інформатики, теології, менеджменту, соціальних і економічних наук та інших галузях. Педагогічний факультет є одним із найбільших факультетів серед університетів Словаччини. Тут пропонується навчання у галузі логопедії, соціальної роботи, спеціальної педагогіки, медичної педагогіки, соціальної педагогіки, іноземних мов та культур. Факультет пропонує навчання на всіх трьох рівнях як очно, так і заочно¹⁵⁹.

Щодо одного з найбільших педагогічних факультетів Пряшівського університету, то науковець, дослідник проблем розвитку педагогічної освіти професор Пряшівського університету Рената Бернатовна, здійснюючи огляд педагогічної підготовки у Словаччині, зазначає¹⁶⁰: магістерська програма з викладання початкової освіти пропонується на педагогічному факультеті, який у 2024 році відзначив 75-річчя свого заснування. У 2024/2025 навчальному році на факультеті навчається 666 студентів денної форми навчання

¹⁵⁸ Slovak Study <https://slovakstudy.com/uk/university/universitet-komenskogo-v-bratislave/>

¹⁵⁹ Slovak Study <https://slovakstudy.com/uk/university/universitet-komenskogo-v-bratislave/>

¹⁶⁰ Bernatova Renata. Vysokoškolská príprava učiteľov primárneho vzdelávania na Slovensku. Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XXII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької. Вип. 8 (20). К.: Талком, 2025. С. 22–25.

бакалавра, 522 студенти заочної форми навчання бакалавра, 274 студенти денної форми навчання магістра, 282 студенти заочної форми навчання магістра. Факультет також забезпечує дворічне поглиблене навчання за двома освітніми програмами, а саме підготовка педагогічних кадрів у сфері початкової освіти та спеціальної освіти. У 2024/2025 навчальному році за програмою підвищення кваліфікації навчається 57 студентів¹⁶¹.

Стандартне навчальне навантаження бакалавра становить 60 кредитів на навчальний рік. Весь курс педагогічної підготовки бакалавра становить 180 кредитів. Навчання на бакалавраті закінчується захистом бакалаврської роботи та державним іспитом. У подальшому навчанні в магістратурі необхідно отримати 120 кредитів і закінчується навчання в магістратурі захистом дипломної роботи та державним іспитом¹⁶².

Проведене дослідження довело, що основною тенденцією управління вищими педагогічними навчальними закладами у країнах Європи є централізована система управління (Франція) та децентралізована система управління (Німеччина, Англія). Незважаючи на відмінності, системи управління в європейських країнах відкривають сприятливі можливості для розвитку інтеграційних процесів між університетами, педагогічними навчальними закладами та коледжами¹⁶³. Загальні цілі, зміст та форми організації підготовки фахівців в університетах та педагогічних навчальних закладах сприяють зміцненню їхньої співпраці у навчальній та науково-дослідній діяльності, покращують психолого-педагогічну та практичну підготовку випускників університетів.

Сьогодні підготовка фахівців у європейських країнах здійснюється у класичних і педагогічних університетах, педагогічних інститутах та коледжах. У країнах Європи спостерігається тенденція до об'єднання коледжів з великими університетами, що забезпечує вирішення головної суперечності між високими вимогами, що пред'являються сучасним суспільством до випускника і недостатнім рівнем його професійної підготовки, необхідністю надання широких можливостей для отримання різнобічної підготовки молодим людям у будь-якому віці, необхідністю нових професій, а головне – забезпечення демократичних умов розвитку освіти. Реформування систем освіти у європейських країнах є провідною метою державної освітньої політики. Але системи педагогічної освіти Європи не обмежуються підготовкою педагогічних кадрів в університетах: професійна підготовка педагогів також здійснюється у спеціалізованих вищих навчальних закладах та вищих університетського типу: педагогічних інститутах, педагогіч-

¹⁶¹ Slovak Study <https://slovakstudy.com/uk/university/universitet-komenskogo-v-bratislave/>

¹⁶² Študijné programy. MAIS. Prešovská univerzita v Prešove. Verejný portál. Dostupné na: <https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>

¹⁶³ Товканець, Г. В. Економічна освіта у вищій школі Чехії та Словаччини у XX столітті. Ничкало Н.Г. (Ред.). К.: Кондор-Видавництво, 2013

них відділеннях при університетах та факультетах¹⁶⁴. Тенденцією сучасної системи підготовки студентів у закладах вищої освіти Європи є пріоритет державних класичних та педагогічних університетів країн-членів Євросоюзу у питаннях підготовки майбутніх фахівців.

Модернізація педагогічної освіти в Україні зумовлена реальностями XXI століття: формування нової генерації висококваліфікованих професіоналів з інноваційним, творчим типом мислення, розвиненою світоглядною культурою сьогодні є стратегічним орієнтиром розвитку освіти. Стратегія сучасної вищої освіти в Україні спрямована на розвиток національної моделі освіти, орієнтованої на формування творчої особистості, накопичення інтелектуального капіталу, перехід від моделі «Освіта для всіх» до моделі «Освіта для кожного». Освіта як найважливіший соціальний інститут, що сприяє розвитку людських ресурсів, демократії та рівності, виконує за допомогою педагога такі важливі функції у суспільстві¹⁶⁵:

- розвиває творчі здібності людини, поглиблюючи її участь в економічних, соціальних та культурних відносинах у суспільстві, забезпечуючи ефективніший внесок у інноваційний розвиток людства;
- надає вирішальний вплив на соціальний прогрес та продуктивність відтворення культури;
- відіграє ключову роль у технологічних перетвореннях;
- забезпечує розвиток моральності, інтелектуальності, творчості та практичності, поєднання ірраціональності та раціональності та інших якостей людини, необхідних їй у повсякденному житті в умовах впровадження інновацій (Жак Аллак, директор Міжнародного інституту планування освіти при ЮНЕСКО);
- покращує взаємини між людиною та навколишнім природним і соціальним середовищем тощо;
- забезпечує неперервну освіту як систему інноваційного підходу до розвитку людського капіталу з урахуванням особливостей розвитку таких складових як система електронної комунікації, засобів космічного зв'язку, що дозволяють здійснювати масове навчання людей будь-якого віку незалежно від місця їхньої роботи та проживання¹⁶⁶.

Саме розвиток сучасної педагогічної освіти і передової науки є одним із ключових пріоритетів, необхідних для входження соціуму до найбільш розвинених і конкурентоспроможних країн світу¹⁶⁷. Турбота міжнародної

¹⁶⁴ Заскалета Світлана Тенденції професійної підготовки фахівців у країнах європейського простору: забезпечення якості вищої освіти. Освітологія. 2019. № 8. С. 111–116.

¹⁶⁵ Сучасні тенденції у галузі освіти. URL: <https://osvita.ua/news/91458/>

¹⁶⁶ Лук'янова, Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка, 2015, 1 (15), 187–192.

¹⁶⁷ Чернов М. М., Конопляник Л. М., Пришупа Ю. Ю. Педагогічна вища освіта України 2022–2026 рр.: вектори розвитку. Академічні візії. Випуск 15/2023.

педагогічної спільноти про якість людського потенціалу є сьогодні важливим стратегічним підходом.

На основі аналізу наукової педагогічної літератури можемо визначити основні тенденції розвитку педагогічної освіти в європейському освітньому середовищі (рис. 1):

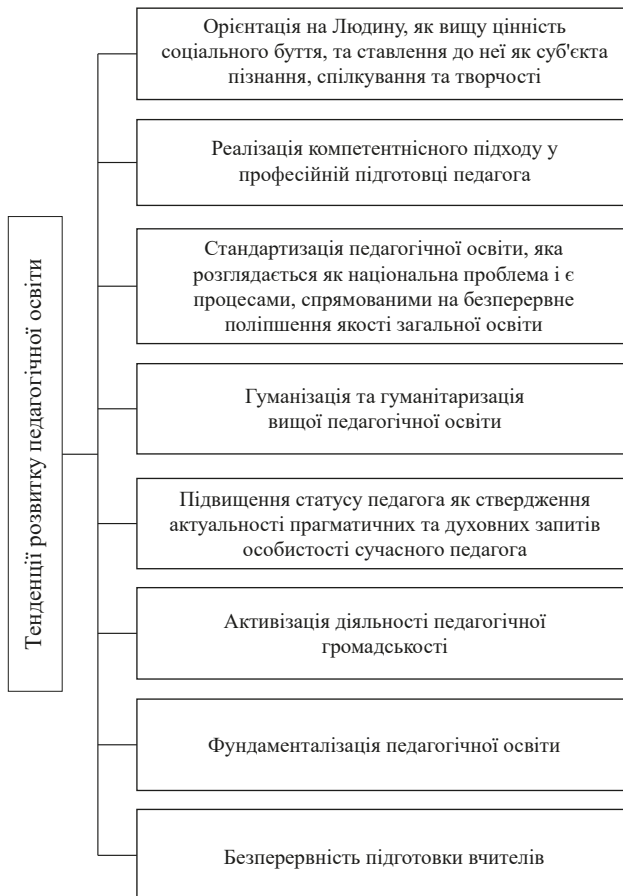


Рис. 1. Тенденції розвитку педагогічної освіти

У світі дуже актуальні питання виховання патріота і громадянина світу. У педагогічній освіті відбувається поступовий перехід від концепції функціональної підготовки фахівця до концепції розвитку його

особистості. Професійно-особистісний розвиток та саморозвиток майбутнього педагога є пріоритетом. Щоб підвищити якість освіти, сьогодні необхідно оновлювати її зміст на різних рівнях (загальнотеоретичному, предметному, на рівні навчального матеріалу), впроваджувати інноваційні освітні технології, проголошувати компетентнісні підходи до навчання.

На основі аналізу наукових досліджень^{168;169;170;171} нами виявлено, що особливостями педагогічної освіти є врахування змін, що відбуваються у контексті глобальних освітніх тенденцій, до яких належать:

- орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- перехід від суто асоціативної, статистичної моделі знань до динамічних структурованих систем розумових дій;
- адаптація освітнього процесу до запитів та потреб особистості;
- орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей його саморозкриття.

Зрозуміло, що наявність компетентності визначає можливість та здатність здійснювати професійну діяльність, а присвоєння кваліфікації надає це право на реалізацію. Тому важливою є стандартизація педагогічної освіти, яка розглядається як національна стратегія. Водночас наголошуємо, що вища педагогічна освіта в XXI столітті не повинна йти шляхом вузької професіоналізації та спеціалізації. Її найважливіше призначення – формувати культуру особистості, гуманітарні основи якої моральні та ціннісні, що дозволяють розширити горизонти розуміння фахівцям складного світу, який швидко змінюється, адаптуватися до викликів епохи. Підвищення статусу педагога стверджує актуальність прагматичних та духовних запитів особистості сучасного педагога¹⁷².

Підготовка майбутнього вчителя набуває характеру безперервної педагогічної освіти. Безперервність та наступність професійної педагогічної підготовки реалізується у педагогічних коледжах, інститутах,

¹⁶⁸ Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 172.

¹⁶⁹ Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI ст.: монографія; за наук. ред. Лещенко М.П. К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. 610 с

¹⁷⁰ Лазаренко Н. Сучасні тенденції розвитку системи освіти в країнах ЄС. Рідна школа. 2019. № 3–4. С. 12–17.

¹⁷¹ Ничкало Н.Г., Лук'янова Л.Б., Вовк М.П. Освіта для цифрової трансформації суспільства. Вісник НАПН України. 2024. № 6(2). С. 2–9.

¹⁷² Хомич Л. О. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні. Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / [наук. ред.: Г.І. Сотська, М.П. Вовк]. Вип. 6 (18). Чернівці: Букрек, 2023. С. 27–29

університетах. Безперервність педагогічної підготовки забезпечується варіативністю навчання – вибір різних освітніх та професійних програм, спеціалізацій¹⁷³.

Функціонування системи безперервної педагогічної освіти формується на основі гнучкої системи педагогічної освіти, що забезпечує наступність¹⁷⁴. Відмінними принципами виступають багаторівневність, гнучкість та варіативність системи педагогічної освіти. Університетський тип педагогічної освіти пов'язаний із реалізацією нових моделей підготовки вчителя. Реформи педагогічної освіти в європейських країнах забезпечили утвердження нової категорії підготовки майбутніх учителів – «педагогічну освіту університетського типу». Особливостями реалізації цього явища на практиці є: міждисциплінарний підхід до підготовки майбутніх учителів; гнучка та поглиблена інтелектуальна і професійно-педагогічна підготовка; зближення традиційної загальнонаукової освіти зі спеціальним та професійним навчанням, спрямованим на тісну взаємодію зі шкільною практикою, починаючи з першого року навчання студентів у педагогічному виші.

На особливу увагу заслуговує ідея формування цілісної особистості, яка постає як внутрішня необхідність розвитку людини. Цілісність особистості передбачає єдність її ціннісних орієнтацій, позиції та стилю життєдіяльності. Сталий розвиток сучасного суспільства ставить нові базові ідеї освіти. В освітню практику сучасна педагогіка має транслювати ідеї діалогу, співробітництва, співтворчості, колективної дії, поваги до особистості, необхідності розуміння чужої точки зору тощо. Через освіту має бути визначено нове розуміння сенсу життя, філософії його існування, духовної культури.

Заклади вищої освіти європейських країн дозволяють здійснювати гнучку організацію навчального процесу: варіювати за потреби навчальний матеріал, надавати студентам вибір у вивченні дисциплін, організовувати комплексні наукові дослідження, тобто готувати різнобічно освічених фахівців за існуючими та за новими спеціальностями, виникнення яких обумовлено розвитком сучасної науки та потребами вузівської практики. У процесі дослідження визначено чітку тенденцію інтеграції вищої освіти, яка виражається в адміністративному та академічному об'єднанні різних за своєю спрямованістю підготовки навчальних закладів, зокрема, в освіті педагогічних відділень університетів, інститутів педагогіки (Англія), педагогічних інститутів (Німеччина), науково-дослідних інститутів, універси-

¹⁷³ Лук'янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. 2015. Серія: Педагогіка. 1 (15). 187–192.

¹⁷⁴ Tovkanets Anna. University and lifelong education in the european educational space: the interdependence of goals and strategies. UNESCO chair journal «Lifelong professional education in the XXI century». 2020. № 2. P. 24– 29.

тетських педагогічних інститутів міждисциплінарній підготовці майбутніх фахівців педагогічної освіти (Чехія, Словаччина).

Досвід функціонування систем вищої освіти країн Європи викликає суттєвий науково-практичний інтерес, оскільки у системі вищої освіти України відбувається напружений пошук нових, креативних рішень проблем індивідуалізації та диференціації підготовки майбутніх спеціалістів, форм, методів, способів та технологій науково-дослідної діяльності студентів вищих закладів освіти педагогічного спрямування.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0209.2025>

2.2. КОНЦЕПЦІЇ Й ТЕОРІЇ ПРОЄКТУВАННЯ КУРИКУЛУМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНОМУ ЛАНДШАФТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ОСВІТИ ЗАРУБІЖЖЯ

Наталія АВШЕНЮК (Київ, Україна)

CONCEPTS AND THEORIES OF PROFESSIONAL TEACHER TRAINING CURRICULUM DESIGN IN THE CONTEMPORARY LANDSCAPE OF PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATION ABROAD

Nataliia AVSHENIUK (Kyiv, Ukraine)

Експерти в галузі педагогічної освіти визначили три основні тенденції, що протягом останніх п'ятдесяти років окреслюють ландшафт підготовки вчителів. Вони зумовлені соціальними, політичними й економічними впливами на розвиток педагогічної і шкільної освіти, зокрема:

- 1) стійка увага до якості підготовки та професійної діяльності вчителів і їх підзвітності;
- 2) зміна уявлень про педагогічні й психологічні характеристики процесу навчання і їхній вплив на досягнення успіху сучасною людиною в цифровому суспільстві знань;
- 3) безпрецедентне різноманіття учнів у шкільному середовищі, що супроводжується зростаючою соціальною нерівністю¹⁷⁵.

Зазначені тенденції по-різному впливають на трансформації педагогічної освіти у міжнародному освітньому просторі, провокуючи низку важливих питань, а саме:

¹⁷⁵ Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum, in: J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, (pp. 187–230). Dordrecht: Springer Press

Яких вчителів потрібно готувати?

Які ключові компетентності й ціннісні орієнтації потрібні сучасному вчителю?

Як різні компоненти курикулуму впливають на професійну підготовку вчителів?

Як курикулум підготовки вчителів сприяє розвитку ідентичності майбутніх учителів?

У контексті пошуку відповідей на ці питання курикулум (зміст) підготовки вчителів пройшов декілька етапів трансформації упродовж XX – початку XXI століть, під час яких кожен наступний етап доповнював і збагачував попередній новим компонентом.

На першому етапі курикулум для підготовки вчителів мав назву «ліберальний курикулум», оскільки у його структурі переважали загальноосвітні дисципліни, такі як: мова, література, філософія, математика, риторика та ін. Цей компонент став основою змісту підготовки вчителів з кінця XIX століття як загальноакадемічна освіта, переважно, гуманітарного спрямування. Саме цій традиції ми завдячуємо наявністю в сучасних освітніх програмах й освітніх стандартах підготовки вчителів загальних компетентностей та дисциплін загальної підготовки, які їх формують.

Другий компонент курикулуму підготовки вчителів дістав назву «професійний курикулум». Він перетворився на невід’ємну частину змісту педагогічної освіти на початку XX століття, об’єднуючи такі дисципліни як: історія освіти, філософія освіти, загальна методика викладання, педагогічна психологія та принципи викладання. Професійний компонент курикулуму був створений для того, щоб дати майбутнім учителям фундаментальні для їхньої професії знання науки про освіту й сформувати відчуття моральної мети їхнього покликання, а також розуміння про те, як навчати учнів з різноманітними потребами. Саме цьому компоненту, ми завдячуємо наявністю в сучасних освітніх програмах й освітніх стандартах підготовки вчителів фахових або спеціальних компетентностей та дисциплін професійної підготовки, які їх формують.

Однак курикулум для підготовки вчителів, що ґрунтується лише на ліберальних і професійних дисциплінах, на думку багатьох педагогів, не є достатнім. Як наслідок, було запроваджено третій компонент курикулуму – експериментальний курикулум. Він уособлював практичну частину підготовки і наголошував на необхідності організації для майбутніх учителів практичного викладання у класі під керівництвом досвідченого вчителя-практика. Очевидним є той факт, що сучасна структура курикулуму підготовки вчителів не уявляється без цього компоненту, але звернімо увагу, на його назву, яка засвідчує, що мета полягала не лише у формуванні практичних умінь і навичок викладання, вона спонукала до рефлексії власної професійної діяльності та навчальної діяльності учнів і пошуку кращих підходів для удосконалення обох. Саме цей компонент курикулуму ще з початку

ку XX століття заклав підвалини для розвитку дослідницько-орієнтованої професійної підготовки вчителів, цінність якої наразі гостро дебатуються на міжнародному й національному рівнях¹⁷⁶.

На наше стійке переконання, у сучасних реаліях еволюції людства, варто продискутувати доречність виокремлення четвертого компоненту курикулуму, який пропонуємо означити як «інтегрований курикулум». З одного боку, його обґрунтування не додає окремого компонента у структуру змісту підготовки вчителів, проте зорієнтовує викладачів педагогічних закладів вищої освіти на розроблення міждисциплінарних освітніх програм, які у сучасних швидкозмінних умовах постійної невизначеності сприяють підготовці вчителів, здатних ефективно працювати в освітньому середовищі, що характеризується багатозадачністю, мультикультурністю, цифровізацією, широкою інклюзією, суттєвим соціально-емоційним навантаженням.

Експерти в галузі освіти виокремлюють ряд чинників трансформації курикулуму підготовки вчителів, що впливають на ці процеси у розвинених англосовітних країнах, зокрема в Австралії, Великій Британії й США упродовж останніх п'ятдесяти років¹⁷⁷. Ми їх класифікуємо як зовнішні й внутрішні по відношенню до розвитку педагогічної освіти та професійної діяльності педагогів.

Зокрема, до зовнішніх чинників відносимо нові виклики, які постали перед вчителями у процесі роботи в школі і, які вплинули на їхню підготовку:

- зростання їх ролі та відповідальності;
- зміни, що відбуваються в соціальних інституціях (наприклад, в сім'ях, які стали свідками глибоких суспільних трансформацій);
- посилення впливу засобів масової інформації на освіту дітей та молоді;
- співіснування різних освітніх моделей у мультикультурному суспільстві;
- фрагментація роботи вчителів;
- зростання можливостей для навчання за межами школи завдяки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій;
- посилення підзвітності, бюрократії та громадського контролю.

До внутрішніх чинників розвитку курикулуму, на нашу думку, належать:

- підвищення вимог до кваліфікації вчителів на рівні магістратури, що здебільшого пов'язано з акцентом на дослідницькому компоненті;

¹⁷⁶ Null, J.W. (2007). Curriculum for Teachers: Four Traditions Within Pedagogical Philosophy, *Educational Studies*, 42(1), 43–63.

¹⁷⁷ Null, J.W. & Bohan, C.H. (2005). Teacher Education Curriculum. What, How, and Why. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 39–49.

- розвиток прагматичної, короткотривалої та орієнтованої на школу підготовки вчителів;
- утвердження двох інституційних середовищ у підготовці вчителів – шкіл та університетів;
- концептуалізація педагогічної освіти як «справи всього життя» та «тривалого континууму», що з точки зору цілісного підходу вимагає специфічних умов до педагогічної освіти та подальшого професійного розвитку вчителів;
- розуміння професійної ідентичності та професіоналізму вчителя, яке у межах міжнародного дискурсу відображається у двох суперечливих тенденціях:

1) широкої перспективи, яка розглядає вчителя як «професіонала», який є ключовим агентом покращення шкільної і педагогічної освіти, зокрема у контексті розроблення курикулумів;

2) обмеженого погляду на вчителя як виконавця, який реалізує зовнішні вимоги до навчання дітей, у світлі результатів-орієнтованих концепцій, що увиразнюються у наборі стандартів освіти, яких необхідно дотримуватися.

Водночас, експерти з педагогічної освіти США зазначають, що американські університети традиційно не приділяють достатньої уваги розробленню й оновленню змісту підготовки вчителів. Це створює серйозну проблему, оскільки освітні програми зокрема, й курикулуми педагогічної освіти є важливими для ефективного навчання і розвитку сучасних педагогів. У своїх дослідженнях науковці пропонують ретроспективний погляд на формування змісту педагогічної освіти упродовж XX ст. з оперттям на концептуальні ідеї педагогічної філософії, яка відзначається своєрідністю обґрунтування зв'язків між процесами викладання й навчання, з одного боку, та управління освітнім процесом і освітньою політикою прийняття рішень, з іншого¹⁷⁸.

На наше переконання, осмислення пріоритетних традицій конструювання курикулуму підготовки вчителів на різних етапах еволюції педагогічної освіти упродовж XX – першої чверті XXI ст. забезпечить глибше розуміння минулого, увиразнить проблемні питання, стимулюватиме дискусію про походження і мету змісту та сприятиме побудові міцного фундаменту для подальшого розвитку освітньої системи.

У цілому, дослідники виокремлюють чотири групи експертів, які пропонували підходи до розроблення курикулуму для підготовки вчителів, базуючись на різних філософських концепціях та розумінні характеру професії вчителя, а саме: традиціоналісти, інтегратори, техніцисти, романтики. Основне завдання, яке вирішувала кожна група, полягало у віднайденні від-

¹⁷⁸ Kretchmar, K. & Zeichner, K. (2016). Teacher prep 3.0: a vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 417–433.

повіді на питання: який курикулум слід розробити для майбутніх учителів, базуючись на фундаментальних засадах уявлень про природу засвоєння знань людиною, функції освітніх програм та мету педагогічної і шкільної освіти.

Традиціоналісти взагалі відкидали ідею курикулуму для підготовки вчителів, оскільки не відносили педагогічну діяльності до професії, а сприймали її як хобі чи ремесло. Через таке несприйняття професії вчителя багато елітних університетських коледжів ніколи не запроваджували курикулуми для підготовки вчителів. Єдиним виключенням були програми підготовки вчителів-предметників для середньої школи. Ступені, що виходили за межі вузьких предметних галузей, традиціоналісти не вважали гідними визнання. Метою курикулуму, на їхню думку, було спонукати студентів до роздумів, а не до дії, саме тому представники цієї групи відкидали як професійну, так і практичну компоненту курикулуму підготовки вчителів. Будь-яка спроба професіоналізації викладання мала залишатися поза межами традиціоналістського підходу до формування змісту педагогічної освіти.

Натомість, завданням *інтеграторів* було поєднати теоретичні знання і практичний досвід, не руйнуючи цінності жодного з них. В основу розроблення курикулуму підготовки вчителів була покладена відмова від розрізнення ліберального (загальноосвітнього) і професійного компонентів курикулуму. Більшість інтеграторів підтримували погляд на природу навчання, згідно з яким діти розвиваються під впливом людського досвіду і якість отриманої освіти може визначити їхню подальшу долю та професійне становлення. Такий погляд базувався на демократичних цінностях і відрізнявся від традиціоналістів, які вважали, що вроджені класові відмінності визначають набуття ролей, які люди повинні виконувати в суспільстві. Інтегратори вперше сформулювали розуміння курикулуму для вчителів, збалансувавши усі його компоненти: загальноосвітній, професійний, експериментальний. Наприклад, на додаток до ліберальних курсів, інтегратори інституціоналізували історію освіти, філософію освіти, принципи викладання (дидактика), методичні курси викладання дисциплін. Під впливом інтеграторів чимало університетів створили демонстраційні школи у своїх кампусах з метою забезпечення експериментального компоненту курикулуму, адже, на їхню думку, жоден учитель не повинен починати кар'єру без принаймні одного семестру педагогічної практики. Метою демократичного курикулуму для інтеграторів був розвиток учителів, які одночасно є мислителями і практиками.

Група *техніцистів* привернула увагу в перші десятиліття XX ст., у час перетворення провідних університетів на дослідницько-орієнтовані заклади вищої освіти. Базуючись на результатах позитивістських досліджень, техніцисти покладали свої надії у підготовці вчителів на основну дисципліну – поведінкову психологію (біхевіоризм). Ключовим питанням, на яке

вони намагалися відповісти, було: як люди (особливо діти) навчаються? Надаючи детальні відповіді на це питання, техніцисти вірили, що зможуть надати вчителям інформацію, необхідну для удосконалення викладання. Вчителі, на думку представників цієї групи, мають бути контролерами навчального процесу. Вони вважали, що професія вчителя має стати наукою, яка базується на емпіричних методах і може бути застосована до викладання всіх предметів. Тобто, добре підготовлені, технологічно оснащені, кваліфіковані вчителі могли б навчати будь-кого, будь-чому ефективно і без помилок.

Четверта група педагогів-експертів, *романтики*, не погоджувалася з традиціоналістами, інтеграторами і техніцистами. Вони наголошували на моральному аспекті конструювання курикулуму підготовки вчителів. Романтики вважали, що майбутні вчителі повинні навчитися адаптувати шкільні програми до особливостей навчання дітей на кожному віковому етапі розвитку. На їхню думку, по-справжньому демократичною і професійною може вважатися освітня програма, яка відповідає потребам та інтересам усіх дітей. Романтики вважали, що курси професійної підготовки вчителів повинні зосереджуватися на психології дитячого розвитку. Створення класу щасливих, активних і зацікавлених учнів – є ідеалом готовності вчителя до професійної діяльності з романтичної точки зору. Відтак, найважливішим надбанням для майбутніх учителів було навчитися вирішувати проблеми та адаптуватися до мінливого середовища¹⁷⁹.

У подальшому дослідженні для контекстуалізації цих чотирьох філософських підходів необхідний додатковий науковий пошук, проте, деякі аспекти можемо підсумувати. По-перше, питання курикулуму підготовки вчителів залишається актуальним. Незалежно від того, чи викладають вчителі державних шкіл технічно орієнтовану позитивістську науку, чи постмодерністські історії про расу, клас і гендер, саме ЗВО повинні готувати вчителів і розробляти відповідні курикулуми. По-друге, всі викладачі педагогічних ЗВО повинні ретельно обмірковувати співвідношення між ліберальним/загальноосвітніми і професійним компонентами курикулуму для вчителів. Багато залежить від того, наскільки чітко педагоги мислять і діють у контексті «що або як» та «що і як» у курикулумі.

У сучасних реаліях для створення умов надання професії вчителя належного місця в демократичному суспільстві необхідно відновити (створити) потужні інституції для підготовки вчителів. Крім того, викладачі таких ЗВО, повинні навчитися поєднувати у змісті підготовки три основні аспекти: чого, як і чому (навіщо) навчати. Останні п'ятдесят років посилення акценту на інтенсифікацію сучасних досліджень у ЗВО настільки маргіналізували курикулум підготовки вчителів, що інтеграція в сучасний ландшафт

¹⁷⁹ Null, J.W. (2007). Curriculum for Teachers: Four Traditions Within Pedagogical Philosophy, *Educational Studies*, 42(1), 43–63.

вищої освіти, на думку Дж. Нулл та Г. Боген буде складним завданням. Проте, для того, щоб педагогічна професія наповнювалася фахівцями, яких потребує освітня галузь, педагогічні й гуманітарні факультети університетів, переконують американські експерти, повинні об'єднатися, щоб служити спільному благу. Чого навчати і як навчати, слід розглядати як рівноправні аспекти в межах курикулуму підготовки вчителів. Як тільки такий збалансований підхід буде застосовано, гуманітарні й педагогічні факультети зможуть зосередитися на не менш, якщо не більш важливому питанні – навіть навчати¹⁸⁰.

Аналізуючи наявні у США дослідження з означеної проблеми, М. Кохран-Сміт стверджує, що послідовна підготовка вчителів, тісна співпраця між університетами та школами, між школами та громадами, а також ефективне використання певних стратегій є одними з найбільш характерних особливостей програм базової педагогічної освіти на початку XXI століття¹⁸¹.

Аналогічно, Ф. Кортаген, Дж. Лауфрен та Т. Расселл на основі аналізу програм педагогічної освіти в Австралії, Канаді й Нідерландах визначили сім принципів, які, на їхню думку, є основоположними для якісної педагогічної освіти:

- 1) навчання викладанню передбачає постійні суперечливі та конкуруючі вимоги;
- 2) навчання викладанню вимагає погляду на знання як на предмет, що має бути створений, а не як на створений предмет;
- 3) навчання викладанню вимагає зміщення фокусу з досягнення результатів навчальної програми на підвищення навчальних досягнень учнів;
- 4) навчання викладанню поглиблюється за допомогою (студентсько-викладацьких) емпіричних досліджень;
- 5) навчання викладанню вимагає тісної співпраці студентів-майбутніх вчителів зі своїми досвідченими колегами;
- 6) навчання викладанню вимагає конструктивних зв'язків між школами та університетами;
- 7) навчання викладанню покращується, коли підходи до викладання і навчання, що пропагуються в освітній програмі, моделюються викладачами педагогічних ЗВО у своїй роботі¹⁸².

Іншими словами, дослідники підкреслили важливість узгодженості між трьома компонентами ефективної підготовки вчителів:

- 1) розумінням змісту знання і процесу його опанування;

¹⁸⁰ Nul, J.W. & Bohan, C.H. (2005). Teacher Education Curriculum. What, How, and Why. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 39–49l

¹⁸¹ Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: for better or for worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3–17

¹⁸² Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–41.

- 2) структурою освітньої програми і практичною підготовкою;
- 3) якістю педагогічного персоналу ЗВО.

На переконання португальської дослідниці М. Флорес, курикулум підготовки майбутніх учителів має надавати їм можливість думати і розмірковувати над своєю роллю в трансформації освіти та над наслідками їхньої професійної діяльності, а також переосмислювати «вузькі» погляди на вчителів як виключно виконавців нормативних й інструктивних документів. Вона наголошує, що для виходу за рамки «дидактизації» або дидактичної орієнтації курикулуму підготовки вчителів, необхідно звернути увагу на етичний, культурний і політичний вимір педагогічної освіти¹⁸³. Суголосну думку виголошує М. Триггвасон: «курикулум педагогічної освіти повинен надавати студентам можливість навчитися брати відповідальність за власний етичний і професійний вибір»¹⁸⁴.

Таким чином у результаті дослідження нами з'ясовано, що у дискусіях експертів провідних освітніх інституцій ОЕСР постійно порушується питання пошуку балансу між централізованим державним контролем над конструюванням курикулуму та автономією ЗВО, адже дотримання принципу гнучкості у розробленні й імплементації курикулуму дозволяє адаптувати його до різноманітних потреб учнів та контекстів навчання¹⁸⁵.

Особливого значення у структурі курикулуму професійної підготовки вчителів, на думку експертів у галузі освіти ОЕСР, надається формуванню фахових (психолого-педагогічних) знань, які визначені трьома основними вимірами – викладання, навчання та оцінювання, кожен з яких конкретизується у два під виміри – 1) викладання і 2) навчання:

1.1. Методи викладання та планування уроків (підвимір викладання): знання про продуктивне використання навчального часу і методів викладання (наприклад, навчання через відкриття), коли і як застосовувати методи, що сприяють концептуальному розумінню та навчанню учнів, як структурувати навчальні цілі, уроки, навчальні одиниці та оцінювання.

1.2. Управління класом (підвимір викладання): знання про максимізацію навчального часу за допомогою моніторингу роботи учнів у класі, одночасної роботи з кількома подіями в класі та відповідного темпу уроків; знання про способи утримання уваги учнів за допомогою чітких вказівок і прозорих правил.

2.1. Науки про навчання та розвиток (підвимір навчання): знання про процеси навчання та індивідуальні відмінності (включаючи стратегії нав-

¹⁸³ Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum, in: J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, (pp. 187–230). Dordrecht: Springer Press

¹⁸⁴ Tryggvason, M. T. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their training. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369–382.

¹⁸⁵ OECD. (2024). Curriculum Flexibility and Autonomy: Promoting a Thriving Learning Environment. OECD Publishing: Paris.

чання, вплив попередніх знань, пам'яті та обробки інформації), адаптивні стратегії навчання та динаміку індивідуального й групового навчання.

2.2. Афективно-мотиваційні диспозиції (підвимір навчання): знання емоційних і мотиваційних процесів у навчанні (наприклад, мотивація досягнення) та стратегій мотивації і залучення окремих студентів та всієї групи.

3.1. Процедури оцінювання та діагностики (підвимір оцінювання): знання різних форм та цілей формуального і підсумкового оцінювання в класі, а також їхнього впливу на мотивацію та навчання учнів, розуміння того, що має значення для якості оцінювання.

3.2. Використання даних та дослідницька грамотність (підвимір оцінювання): знання про використання методів і результатів дослідження й даних для інформування процесу викладання і навчання; розуміння того, як інтерпретувати і оцінювати якість навчання й викладання, а також узагальнювати дослідження¹⁸⁶.

Як показав огляд міжнародного досвіду країн-членів ОЕСР усі три сфери педагогічних знань – викладання, навчання та оцінювання – мають важливе значення для забезпечення високої якості професійної діяльності вчителів та успішності учнів. Наприклад, управління різноманітністю вимагає знань про те, як адаптувати педагогічні технології і методику викладання до різних потреб, запитів і культурних особливостей учнів (викладання). Воно також вимагає знань про джерела та наслідки індивідуальних відмінностей у навчанні, мотивації, поведінці та мисленні (навчання), а також про діагностичні процедури та інструменти, придатні для різних груп учнів, і критерії оцінювання їхньої придатності (наприклад, справедливість і чутливість різних інструментів оцінювання) (оцінювання).

Обговорення питань, пов'язаних із сутністю й функціями курикулуму підготовки вчителів, а особливо з його конструюванням і впровадженням, є достатньо складним процесом. Як зазначає У. Хамайер, якість курикулуму може бути настільки високою, наскільки високою є якість процесу його розроблення й імплементації, що залежить від здатності закладу педагогічної освіти до самооновлення¹⁸⁷. Аналогічно, Т. Ловат і Д. Сміт підкреслюють, що «успішність студентів може бути підвищена лише за умови чіткого обґрунтування й визначення та ретельного упровадження необхідних педагогічних методів підготовки, а оцінка результатів узгоджуватиметься з процесом підготовки в цілому»¹⁸⁸. Е. Глетторн, Ф. Боші та Б. Уайтхед за-

¹⁸⁶ Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., & Burns, T. (2017). Understanding teachers' pedagogical knowledge: Report on an international pilot study. *OECD Education Working Papers*, Vol. 159.

¹⁸⁷ Hameyer, U. (2004). Images of the Inquiry Curriculum: Innovative Profiles of Primary Schools in Germany. In: *Curriculum Landscapes and Trends*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_3

¹⁸⁸ Lovat, T. J., & Smith, D. L. (2003). *Curriculum: Action and reflection revised*. Wentworth Falls: Social Science Press.

значають, що «важливо розвивати фундаментальне розуміння теорії курикулу, використовуючи інструменти, необхідні для аналізу пропозицій щодо структури й змісту курикулу, висвітлення практики його реалізації та управління його трансформацією».¹⁸⁹

Варто зазначити, що існує чимало тлумачень «теорії курикулу». Дж. Бошамп визначає курикулярні теорії як набір пов'язаних тверджень про сутність курикулу, що вказують на взаємозв'язки між його елементами і визначають способи його розроблення, використання та оцінювання.¹⁹⁰ Е. Глетторн, Ф. Боші та Б. Уайтхед визначають теорію курикулу як «сукупність пов'язаних освітніх концепцій, що забезпечують систематичний перегляд явищ, пов'язаних з курикулом».¹⁹¹ Т. Хьюїтт вважає, що теорія курикулу – це набір пропозицій, спостережень, фактів, переконань, політик і процедур, які пропонуються або яких дотримуються як основи для дій у сфері розроблення й імплементації курикулу.¹⁹² Нам найбільше імпонує визначення К. Марша і Дж. Вілліса, які стверджують, що теорії курикулу – це сукупність принципів і методів, достатньо раціоналізованих для того, щоб слугувати керівництвом для його конструювання. Дослідники переконанні, що підходи до трактування курикулу ґрунтуються на різних способах усвідомлення цього феномену та поєднання теоретично обумовлених принципів з практикою його функціонування.¹⁹³

Дж. Бошан стверджує, що всі теорії походять з трьох широких галузей знань: гуманітарні науки; природничі науки і соціальні науки. Гуманітарні науки охоплюють такі дисципліни, як: філософія, музика, мистецтво та література. Соціальні науки стосуються історії, соціології, психології та антропології. Природничі науки представлені хімією, фізикою, ботанікою, геологією та іншими науками. Освіта (й педагогічна освіта, зокрема), як правило, спирається на соціальні науки, але запозичує знання як з гуманітарних, так і з природничих наук.¹⁹⁴

На наше переконання, теорія курикулу підготовки вчителів визнається як складова частина теорії педагогічної освіти, яка пояснює явища, пов'язані з розумінням, конструюванням та розвитком курикулу. У цьому випадку явище курикулу підготовки вчителів охоплює такі еле-

¹⁸⁹ Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B., & Boschee, B. (2016). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (4th ed.). London: Sage.

¹⁹⁰ Beauchamp, G. A. (1982). *Curriculum theory: Meaning, development and use*. New York: Routledge.

¹⁹¹ Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B., & Boschee, B. (2016). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (4th ed.). London: Sage.

¹⁹² Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. London: Sage.

¹⁹³ Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. (4th Ed.). Upper Saddle River: Pearson.

¹⁹⁴ Beauchamp, G. A. (1982). *Curriculum theory: meaning, development and use*. New York: Routledge.

менти як: цілі, зміст, навчальний досвід та методи оцінювання у процесі підготовки педагогічного персоналу для виконання професійних обов'язків у школах.

У процесі дослідження нами визначено й охарактеризовано чотири категорії курикулярних теорій (теорій змісту підготовки вчителів), що ґрунтуються на сферах дослідження курикулуму у міжнародному освітньо-науковому дискурсі:

- 1) структурно-орієнтовані теорії, що спрямовані на вивчення структури курикулуму (аналіз компонентів курикулуму та їх взаємозв'язків);
- 2) ціннісно-орієнтовані теорії (аналіз цінностей, спрямований на «підвищення освітньої свідомості»);
- 3) теорії, орієнтовані на зміст курикулуму (аналіз відбору та організації контенту);
- 4) теорії, орієнтовані на процес розроблення курикулуму (аналіз рекомендацій щодо ефективного процесу розроблення курикулуму)¹⁹⁵.

Д. Уолкер пропонує чотири критерії для оцінювання ефективності теорії курикулуму:

- 1) значущість валідності, логічної послідовності й фактологічної правильності;
- 2) теоретична потужність – базове розуміння явища;
- 3) зручність – використання теорії при розв'язанні ключових проблем курикулуму;
- 4) моральність – роз'яснення основних цінностей¹⁹⁶.

А. Гудсон стверджує, що цінність теорії курикулуму повинна визначатися на всіх етапах його функціонування, тобто на етапі його наявності курикулуму, визначення, узгодження й реалізації у закладах освіти. Він додає, що дослідження та теорія курикулуму повинні починатися з вивчення того, як курикулум створюється і як його виконують викладачі за різних обставин, в яких вони перебувають¹⁹⁷.

Т. Хьюїтт стверджує, що теорія курикулуму підтверджується як теорія, що враховує різні принципи: силу впливу, логічне пояснення, план, узгодження та дотримання формального стилю подання. Він додає, що цінність теорії виявляється у її застосуванні, тобто якщо вона успішно допомагає вирішувати проблеми на практичному рівні або сприяє розширенню нових знань у роботі з курикулумом¹⁹⁸. У тому ж контексті К. Генсон зазначає,

¹⁹⁵ Syomwene, A. (2020). Curriculum theory: characteristics and functions. *European Journal of Education Studies*. 7(1). 326–337.

¹⁹⁶ Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum*. (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

¹⁹⁷ Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum*. Buckingham: Open University Press.

¹⁹⁸ Hewitt, T.W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. London: Sage.

що теорії курикулуму спрямовують мислення розробників, що може опосередковано покращити процес їхнього проектування¹⁹⁹.

Курикулярні теорії виконують різні функції, як це підтверджують вчені у своїх дослідженнях. Найбільш аргументованими є такі: описова, пояснювальна, прогностична, спрямовуюча²⁰⁰.

Описова функція – курикулярні теорії служать для опису явищ, пов'язаних із елементами курикулуму (цілі, зміст, досвід навчання та оцінювання) і процесами його розроблення (планування, конструювання та впровадження).

Прогностична функція курикулярних теорій допомагає передбачити виникнення неспостережуваних подій на основі пояснювальних принципів, закладених у теорії.

Пояснювальна функція курикулярних теорій відповідає на питання «чому?», тобто теорія вказує на зв'язок між явищами і пропонує обґрунтування причин наявності таких зв'язків.

Спрямовуюча функція курикулярних теорій допомагає дослідникам збирати та аналізувати відповідні дані про явище, виконуючи водночас і вказівну функцію, особливо у дослідженнях²⁰¹.

Згідно з Е. Орнштайном і Ф. Ханкінсом, за допомогою курикулярних теорій розробники курикулумів можуть спиратися на найсучасніші та перевірені знання й застосовувати їх у різних ситуаціях, щоб освіта була «реальною», відповідала запитам суспільства й мала застосування до реальних проблем і викликів²⁰². Коментуючи функції теорій, К. Генсон застерігає, що теорії не завжди дають правильні відповіді й ніколи не кажуть нам, що ми повинні робити. Хоча деякі теорії мають прогностичні можливості й можуть вказати, що, швидше за все, станеться, якщо ми зробимо те чи інше, рішення вибрати одну альтернативу замість іншої залишається за нами²⁰³.

Вважаємо, що саме тому роль теорії насамперед полягає у допомозі досліднику спрямовувати мислення у річищі досліджуваної проблеми. Теоретизування курикулуму – це процес, що спонукає нас до осмислення причин і способів виникнення явищ, пов'язаних із курикулумом. Воно змушує нас аналізувати, чому ми вважаємо, що курикулум має бути розроблений певним чином для конкретних студентів і зосереджений на певному змісті педагогічної освіти.

На думку Е. Сьомвене, теорія курикулуму є важливою з наведених причин:

¹⁹⁹ Henson, K.T. (2001). *Curriculum planning*. (2nd Ed.). Illinois: Waveland Press, Inc.

²⁰⁰ Symowene, A. (2020). Curriculum theory: characteristics and functions. *European Journal of Education Studies*. 7(1). 326–337.

²⁰¹ Symowene, A. (2020). Curriculum theory: characteristics and functions. *European Journal of Education Studies*. 7(1). 326–337.

²⁰² Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (1998). *Curriculum foundations, principles and issues*. Boston: Allyn & Bacon.

²⁰³ Henson, K.T. (2001). *Curriculum planning*. (2nd Ed.). Illinois: Waveland Press, Inc.

По-перше, курикулярні теорії забезпечують основу для проєктування курикулуму. Розробники покладаються на теорії й моделі курикулумів під час формулювання його цілей, відбору й організації змісту та навчального досвіду, а також методів оцінювання.

По-друге, курикулярні теорії надають викладачам можливість досягати якісних результатів у процесі впровадження курикулуму. Учасники його впровадження використовують теорії у своїй діяльності, наприклад, під час планування занять, безпосереднього викладання, мотивації студентів та оцінювання.

По-третє, керівники й лідери освітньої галузі використовують курикулярні теорії у своїх наглядових обов'язках, пов'язаних із імплементацією курикулуму, впровадженням у нього змін й інновацій²⁰⁴.

Зазначені теоретичні підходи покладені в основу розроблення концептуальних моделей конструювання курикулуму підготовки вчителів. Найбільш продуктивними з них є такі:

1) Поведінкова модель Ральфа Тайлера (1949 р.), яка представлена чотириступеневим процесом розроблення курикулуму: встановлення цілей підготовки, аналіз навчального досвіду і відбір його найбільш затребуваних практик, організація навчального процесу для отримання досвіду та оцінювання курикулуму. Тайлер стверджує, що викладач може контролювати навчальний досвід через маніпулювання середовищем, що призводить до створення стимулюючих ситуацій, достатніх для того, щоб викликати у студента бажані результати навчання²⁰⁵.

2) Управлінська модель Джорджа Бошана (1981 р.), відповідно до якої курикулум має п'ять характеристик:

- це письмовий документ;
- він містить твердження, що окреслюють цілі підготовки вчителів, для досягнення яких розроблено курикулум;
- він містить сукупність культурного змісту або предметів, які попередньо мають потенціал для реалізації цілей підготовки;
- він містить заяву про наміри щодо використання документа з метою планування навчальних стратегій;
- він передбачає схему оцінювання²⁰⁶.

Таким чином, за визначенням, курикулум – це письмовий план, що відображає обсяг і організацію запроектованої підготовки вчителів.

3) Адміністративна / Системна модель Сейлора, Александра і Льюїс (1981 р.), в якій автори описують і аналізують процес конструювання курикулуму з точки зору співвідношення встановлених цілей підготовки і

²⁰⁴ Syomwene, A. (2017). *Foundations of curriculum*. In Syomwene, A., Nyandusi, C. M., & Yungungu, A. M. (Eds.). *Core Principles in curriculum*. Eldoret: Utafiti Foundation.

²⁰⁵ Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago press.

²⁰⁶ Beauchamp, G.A. (1981). *Curriculum theory* (4th ed.). Itasca, IL: F.E. Peacock.

засобів їх досягнення, уваги до відповідних фактів і даних, а також процесу підготовки вчителя як специфічного виду освітньої і наукової діяльності у взаємопов'язаній системі²⁰⁷.

Інтеграційні процеси у європейському і світовому освітньому просторі зумовлюють необхідність урахування діалектики загальноцивілізаційних і національно-культурних цілей та цінностей, актуалізують взаємозв'язок між освітніми системами через збагачення і поповнення власного досвіду ідеями інших країн. У міжнародному освітньому дискурсі науково-методологічні підходи та організаційно-педагогічні засади конструювання змісту професійної підготовки вчителів обґрунтовуються з урахуванням соціально-філософського, психолого-педагогічного й суспільно-економічного аспектів розвитку соціуму.

На тлі численних новочасних змін соціального характеру в освітньо-наукових дискурсах посилився акцент на врахуванні критерію релевантності у процесі проектування й розроблення курикулуму педагогічної освіти. Вихідною концептуальною ідеєю такого підходу є усвідомлення вирішальної ролі майбутніх учителів у розвитку освітньої галузі та необхідності їхньої повноцінної підготовки до результативного виконання професійних функцій в умовах кризової невизначенності й соціальної турбулентності.

Як методологічний конструкт, релевантність курикулуму останніми роками повністю або частково досліджувалася в різних галузях та аспектах освітньої теорії і практики. Зокрема, у довідкових й аналітичних документах ЮНЕСКО наголошується на врахуванні критерію релевантності в освіті, що полягає, зокрема, у відповідності змісту підготовки потребам, інтересам, бажанням і перспективам розвитку студентів та громади в цілому²⁰⁸. Найбільш поширеним тлумаченням релевантності для проектування курикулуму є розуміння того, що це «надання освітнього досвіду, який готує кожного студента до життя, в тому числі до роботи, до взаємодії із суспільством, яке постійно змінюється, до подолання поточних соціальних та особистих проблем і викликів»²⁰⁹.

М. Ранавіра розглядає релевантність у декількох категоріальних термінах: по-перше, як особисту релевантність через взаємозв'язок з професією батьків, традиційними практиками та рідною мовою; по-друге, як відповідність конкретному середовищу становлення – сільське чи міське; по-третє, як часову релевантність – доступність підготовчої освіти, оволодіння навичками навчання та професійними компетентностями на різних

²⁰⁷ Saylor, J.G., Alexander, W.M., & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.

²⁰⁸ Curriculum relevance. Glossary of Curriculum Terminology. International Bureau of Education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020. 68 p.

²⁰⁹ Robins M. A Study of Program Relevance in Selected Michigan Colleges and Universities. Michigan State University. Michigan, 1974. 90 p.

етапах життя; по-четверте, як національну релевантність, що передбачає економічний, політичний, соціальний, культурний чи релігійний контекст; і, нарешті, як глобальну або універсальну релевантність, що уособлює мир, людські цінності й глобальні питання²¹⁰.

У процесі дослідження встановлено, що у системах педагогічної освіти зарубіжних країн широко застосовується концептуальна модель релевантності для конструювання курикулуму підготовки вчителів, яка передбачає її відповідність трьом основним показникам (див. рис. 1):



*Рис. 1. Концептуальна модель релевантності конструювання курикулуму підготовки вчителів.*²¹¹

1) особистісному розвитку майбутнього вчителя (формування аксіологічної компетентності, уміння навчатися упродовж життя, фінансової грамотності);

2) професійному розвитку майбутнього вчителя (розвиток професійно значущих компетентностей, пов'язаних із належним плануванням освітнього процесу, ефективною реалізацією викладання, розвивальним оцінюванням, рефлексивною практикою, інтеграцією інформаційних / циф-

²¹⁰ Ranaweera M. Relevance, balance and integration of the content of general education: Achievements, trends and issues: A synthesis. UNESCO Institute for Education, 1990. 80 p.

²¹¹ Там само.

рових технологій, проведенням педагогічних досліджень та оволодінням знаннями про зміст навчання);

3) суспільному запиту (формування миротворчої, екологічної, мультикультурної, глобальної, громадянської компетентностей)²¹².

Курикулум підготовки вчителів, на нашу думку, має демонструвати свою релевантність через розвиток усієї сукупності необхідних компетентностей майбутніх педагогів, що відіграє важливу роль у забезпеченні відповідними знаннями, навичками та цінностями, які стануть актуальними для їхньої професійної діяльності.

Узагальнюючи результати аналізу концептуальних ідей та теоретичних принципів, покладених в основу досліджуваної проблеми вважаємо, що:

- питання конструювання курикулуму підготовки вчителів залишається актуальним для міжнародного науково-педагогічного дискурсу;
- викладачі педагогічних ЗВО повинні ретельно обмірковувати співвідношення між загальноосвітнім і професійним компонентами курикулуму;
- очевидним є той факт, що сучасна структура курикулуму підготовки вчителів не уявляється без експериментального компоненту, мета якого полягає не лише у формуванні практичних умінь і навичок викладання, а спонукає до рефлексії власної професійної діяльності та навчальної діяльності учнів і пошуку кращих підходів для удосконалення обох;
- експериментальний компонент курикулуму ще з початку XX століття заклав підвалини для розвитку дослідницько-орієнтованої професійної підготовки вчителів;
- інтеграційний підхід зорієнтовує на розроблення міждисциплінарних освітніх програм, які у сучасних швидкозмінних умовах постійної невизначеності сприяють підготовці вчителів, здатних ефективно працювати в освітньому середовищі, що характеризується багатозадачністю, мультикультурністю, цифровізацією, широкою інклюзією, суттєвим соціально-емоційним навантаженням.

Розвиток курикулуму професійної підготовки вчителів є динамічним процесом, що вимагає постійного оновлення та адаптації до сучасних освітніх потреб. Конструктивний, перевірений роками досвід країн-членів ОЕСР є цінним джерелом знань та інновацій у цій сфері, використання якого, з урахуванням специфіки української системи педагогічної і шкільної освіти, може сприяти модернізації підготовки вчителів та підвищенню якості освіти в Україні.

²¹² Cahapay, M.B. A Proposed Conceptual Model of Relevance of Teacher Education Curriculum. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning*. 3 (1). 2021. ep2105.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0210.2025>

2.3. PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE: INNOVATIONS AND CHALLENGES IN THE CONTEXT OF THE EURO-INTEGRATION DEVELOPMENT VECTOR

*Myroslava VOVK (Kyiv, Ukraine), Stefan PURICI (Suceava, Romania),
Nataliia FILIPCHUK (Kyiv, Ukraine)*

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ІННОВАЦІЇ І ВИКЛИКИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ВЕКТОРУ РОЗВИТКУ

*Мирослава ВОВК (Київ, Україна), Стефан ПУРІЧ (Сучава, Румунія),
Наталія ФІЛІПЧУК (Київ, Україна)*

In contemporary society, effective teaching is essential for engaging students and enabling them to achieve their maximum capabilities. Strong education systems rely on skilled teachers, and both are vital for equipping young people to become involved and contributing adults. However, despite the growing importance of teachers in addressing Europe's educational, social, and economic needs, fewer people are choosing it as a career. Increased demands regarding student achievement, tremendous pressures from diverse student populations, and rapid technological advancements are significantly affecting the teaching profession²¹³. According to European Commission experts on school development and excellent teaching, it's crucial to enhance the appeal of teaching careers and shift the profession's perception from a fixed role to an evolving one. Modern teaching requires continuous professional growth, adapting to new obstacles, working together with colleagues, utilising new technologies, and fostering innovation. This necessitates acknowledging the changing nature of the teaching environment and providing teachers with the necessary policy changes and support to address these new demands effectively. The *Communication School development and excellent teaching for a great start in life* from the European Commission outlines several key areas for improving teachers' working conditions and effectiveness. It suggests that the selection and recruitment of new teachers should consider a broader range of qualities beyond academic achievements, including attitudes and aptitudes.

²¹³ European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, Delhaxhe, A., Birch, P., Pie-drafit Tremosa, S., Davydovskaia, O. et al., *Teaching careers in Europe – Access, progression and support*, Delhaxhe, A. (editor), Publications Office, 2018, p. 17. Available at <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>

Furthermore, it proposes creating pathways into the profession for individuals from underrepresented groups and other fields, as well as fostering better gender balance. Communication emphasises the need for competitive contractual and employment terms comparable to professions with similar educational requirements and opportunities for salary growth and career advancement to make teaching more appealing. It also calls for re-evaluating continuing professional development, focusing on its relevance to teachers' needs, delivery methods, and the stakeholders involved in determining its content. Finally, Communication advocates for accessible support for teachers at all career stages and encourages collaboration, teamwork, and peer learning as standard practice across Europe²¹⁴.

Modern society's development is fundamentally linked to well-educated specialists, the latest technological advancements, and political and economic systems that foster sustainable growth and a basic level of citizen well-being. Historically, and especially during times of social and identity shifts, the teacher has occupied a crucial sociocultural position. They actively transmit national cultural heritage, professional knowledge, and the values embedded in language, literature, folklore, and history within the educational setting. Moreover, through their personal and professional example, they mould students into responsible citizens with a strong national identity and self-awareness.

In Ukraine, this noble mission is experiencing extraordinary pressure from extra-educational factors in the context of the more than ten-year cultural and information war waged by the Russian Federation against Ukrainian statehood. According to Ukrainian experts in the field of continuing education: "Today, higher pedagogical education in Ukraine is entrusted with an important mission – to preserve the identification of young people with their people and state, conscious adherence to state laws and moral norms embedded in the mentality of the Ukrainian people; to prepare teachers of a new formation..., to educate in them devotion to their people, intransigence to moral and physical violence against a person, the ability to self-development and self-realisation in various types of activity, and to teach young people to create conditions for a safe life and peaceful coexistence in society, to overcome life's obstacles and move towards victory over evil and injustice."²¹⁵

²¹⁴ European Commission. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent Teaching for a great Start in Life*. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final. Available at <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248>

²¹⁵ Boichuk Yu., Borysov V., Berezha S., Borysenko N., Rybalko L. *Skovorodniv University: Teacher Training Despite the War*, in UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century." Issue 5 (2022), p. 77. Available at <https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/beb2f5bf-ff6d-4832-b669-e8af3e627e75/content>

Among Ukrainian and foreign scholarly works, notable studies include those that reveal the methodological and theoretical foundations of lifelong pedagogical education (V. Andrushchenko, I. Ziaziun, V. Kremen, V. Luhovyi, N. Nychkalo, O. Kucheriavyi, O. Lavrinenko, L. Lukianova, H. Sotska, L. Khomych, A. Neculau, R. Iucu, E. B. Cerkez, M-E. Samoila and others); present the specifics of teacher training in Ukraine (O. Dubaseniuk, V. Sydorenko, T. Sorachan, I. Shynhof, T. Fedirchuk, and others); outline the possibilities of formal and non-formal education in preparing modern educators (O. Anishchenko, O. Lavrinenko, L. Savchenko, M. Soldatenko, N. Yurchuk, and others); and showcase foreign experiences in lifelong pedagogical education (N. Avsheniuk, H. Kohan, N. Mukan, N. Nosovets, I. Kharchenko, and others).

Euro-integration vector of pedagogical education development. Innovations in the legislative and regulatory framework of pedagogical education.

The **Pedagogical Constitution of Europe** (2013 p.)²¹⁶ focuses attention on key ideas for preparing a European teacher for a united Europe of the 21st Century: “to facilitate the entry of pupils and students into the realm of scientific knowledge progress, the socio-practical experience of generations, universal sociocultural experience, and values, and to promote the formation of a spirit of humanism and philanthropy”; it identifies competencies crucial for our study of the 21st century teacher, including communicative competence (the teacher must be proficient in several European languages), leadership, research-analytical skills, competence in self-identity and justice, the ability to learn throughout life, and empathy (the ability to understand and share the experiences of a pupil or student during communication)²¹⁷.

The quality of higher education in the **Law of Ukraine “On Higher Education”** (2014) is presented as a set of qualities of an individual with higher education, reflecting their professional competence, value orientation, social focus, and determining their ability to address both personal spiritual and material issues and the needs of society²¹⁸. The Law ratified radical changes in the activities of institutions of professional pre-higher and higher pedagogical education and classical universities, defining prospects for improving teacher training based on European criteria and standards. Primarily, the Law provided for the unification of educational levels (first bachelor’s, second master’s, and third educational-scientific levels). Law-oriented educational institutions are preparing future teachers to create a quality assurance system, which should include procedures

²¹⁶ Pedagogical Constitution of Europe. 2013. *International Association of Rectors of Pedagogical Universities in Europe*. URL: <https://arpue.npu.edu.ua/en/arpue-news/131-pedagogical-constitution-of-europe-2>

²¹⁷ Pedagogical Constitution of Europe. 2013. *International Association of Rectors of Pedagogical Universities in Europe*. URL: <https://arpue.npu.edu.ua/en/arpue-news/131-pedagogical-constitution-of-europe-2>

²¹⁸ *Law of Ukraine “On Higher Education”*. (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

for implementing academic mobility, academic freedom for all participants in the educational process, and a student-centred approach, among others.

A meaningful reformative change under this Law was initiating a licensing procedure for educational programmes for teacher training at various academic levels in specific pedagogical specialities, followed by their accreditation according to the procedure defined by the National Agency for Higher Education Quality Assurance.

Educational programmes for training future specialists must define competencies and subject-specific outcomes as “a unified complex of educational components (academic disciplines, individual tasks, practices, assessment measures, etc.) aimed at achieving the learning outcomes stipulated by such a programme, which grants the right to obtain a specified educational or educational and professional qualification(s).”

To unify fields of knowledge and specialities, aimed at harmonising with the International Standard Classification of Education, **the Cabinet of Ministers of Ukraine** adopted Resolution No. 266 of April 29, 2015, “**On Approval of the List of Fields of Knowledge and Specialities** for Training Higher Education Applicants,” classifying fields and specialities, including the field 01 Education, Pedagogy with subject-specific specialities²¹⁹. In 2024, a new list of fields and specialities emerged to align with European fields and specialities. Teacher training at various educational levels is conducted in accordance with the current document in the field A Education²²⁰.

Under the Law of Ukraine “On Education” (2017), the processes of obtaining educational and professional qualifications for teachers were regulated. On this basis, the requirement for mandatory higher pedagogical education was abolished, allowing for the professional qualification of a pedagogical worker to be obtained not only through higher pedagogical education but also through other higher education under **programmes** that provide for the awarding of a pedagogical professional qualification, as well as through practical work experience. According to the Law’s provisions, a professional qualification is a standardised set of competencies (learning outcomes) acquired by an individual, recognised by a qualification centre, educational entity, or other authorised body, and certified by an appropriate document, enabling the performance of a specific type of work or professional activity²²¹.

²¹⁹ Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the List of Fields of Knowledge and Specialities for the Training of Higher Education Applicants” No. 266 of April 29, 2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>

²²⁰ Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Amendments to the List of Fields of Knowledge and Specialities for the Training of Applicants for Higher and Professional Pre-Higher Education” No. 1021 of August 30, 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text>

²²¹ *Law of Ukraine “On Education”*. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

The document stipulates that competencies necessary for a specialist, including a teacher, and learning outcomes that provide the basis for obtaining professional and educational qualifications can be acquired through formal, non-formal, and informal education systems. The introduction of the Law's article on the National Qualifications Agency enabled the subsequent harmonisation of the National Qualifications Framework with relevant international documents. According to the Law's provisions, professional standards were developed as an established set of competency requirements for workers, enabling the formation of professional qualifications and creating a Qualifications Register, among others²²².

The Law of Ukraine "On Education" (2017) defined a fundamentally new approach to training teachers for the New Ukrainian School: integrated educational content based on key competencies, the introduction of innovative teaching methods, a motivated teacher with creative freedom and opportunities for professional development; a pedagogy of partnership between student and teacher; a continuous upbringing process; and a modern educational environment based on information and communication technologies²²³.

The outcome of training future teachers in a higher education institution, as stated in the Law of Ukraine "On Education" (2017), is the acquisition of competencies in a speciality (subject speciality, specialisation), pedagogy, and psychology, including through pedagogical practice, which are essential for ensuring the processes of teaching, upbringing, and personal development, including individuals with special educational needs, monitoring pedagogical activities, analysing pedagogical experience, applying educational technologies and teaching methods, and effective interaction among all participants in the educational process²²⁴.

A significant stimulating change in enhancing the prestige of the teaching profession under the Law of Ukraine "On Education" (2017)²²⁵ was the introduction of a certification procedure for pedagogical workers as "an external evaluation of a pedagogical worker's professional competencies (including pedagogy and psychology, practical skills in applying modern teaching methods and technologies), conducted through independent testing, self-assessment, and the study of practical work experience".

A pedagogical worker who passes the certification procedure receives a bonus for successful completion, equivalent to attestation, and applies experience

²²² *Law of Ukraine "On Education"*. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

²²³ *Law of Ukraine "On Education"*. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

²²⁴ *Law of Ukraine "On Education"*. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

²²⁵ *Law of Ukraine "On Education"*. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

in implementing competency-based teaching methods and innovative educational technologies. The Concept for the Development of Pedagogical Education in Ukraine (2018) was approved after public discussion.²²⁶ The goal of the Concept is to create a pedagogical education system that, based on national achievements of global significance and established European traditions, ensures the formation of pedagogical workers capable of performing professional activities on democratic and humanistic principles, implementing educational policy as a priority state function aimed at personal development and self-realisation, meeting academic and spiritual-cultural needs, and ensuring competitiveness in the labour market.

The Concept outlines strategic priorities for the development of pedagogical education, considering Euro-integration processes related to establishing quality criteria for training a modern teacher – an innovative, creative agent of change endowed with the ability to generate innovations in educational practice. In 2020, the Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” (2020)²²⁷ came into force. Under the Law, teachers’ professional development opportunities are ensured, and conditions for salary increases are created, including additional payments (10–20% of salary) for managing resource rooms, computer labs, and sports halls. Additionally, the founder of an educational institution may establish further bonuses for teachers. The Law provides guarantees for improving teachers’ qualifications based on co-financing from state and local budgets, the opportunity to enhance qualifications through non-state providers, and the initiation of professional development centres for pedagogical workers. The Law defines categories of pedagogical workers eligible for certification and outlines the rights and responsibilities of teachers who complete this procedure. A significant innovation was the introduction of pedagogical internships for young teachers, during which an experienced mentor teacher provides support and guidance to aid adaptation to the teaching profession, with an additional 20% salary bonus for this role.

Professional standards for teachers/lecturers – a step toward European integration of pedagogical education. An important initiative that standardises teacher/lecturer competencies and designs their professional development – during training under an educational programme, adaptation to the profession, certification, etc. – is professional standards. The Professional Standard for Lecturers is a professional standard that defines the range of labour functions of lecturers in higher education institutions (assistants, senior lecturers, associate professors, professors), outlines the professional competencies a modern higher education teacher should possess, and provides descriptions of labour

²²⁶ *Concept of development of pedagogical education*. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

²²⁷ *Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education”*. 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

functions and professional qualifications for lecturers²²⁸. The Professional Standard was approved by Order No. 610 of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture on March 23, 2021. According to the National Classifier of Ukraine SC 003:2010 “Classifier of Occupations,” the standard includes the following groups: 2310.1 Professor; 2310.1 Associate Professor; 2310.2 Lecturer of a Higher Education Institution; 2310.2 Assistant²²⁹.

The Professional Standard serves as a tool for systematising skills and abilities (creating job descriptions), preparing young specialists, self- and peer-assessment of lecturers’ activities in higher education institutions, enhancing qualifications, and professional development. The Ministry of Education and Science recommends using this Professional Standard when developing job requirements for academic-pedagogical staff, educational-scientific programmes for the second and third levels of higher education, qualification enhancement and internship programmes for academic-pedagogical staff, and planning lecturers’ professional development.

The standard was prepared by a working group comprising representatives from the Ministry of Education and Science of Ukraine, the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, higher education institutions, and the international expert community. Experts from the British Council in Ukraine also reviewed the draft Professional Standard.

The Standard for the group of professions “Lecturers of Higher Education Institutions” was developed under paragraph 8 of the Action Plan for Implementing the National Qualifications Framework for 2016–2020, approved by Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution No. 1077-r of December 14, 2016, and paragraph 1.5 of the Implementation Plan for the Concept of Pedagogical Education Development, approved by Order No. 7 of the Ministry of Education and Science of Ukraine on January 3, 2019.

The Professional Standard for Teachers is a legally approved standard of professional requirements for educators, defining professional and specialised competencies based on labour market needs and enabling the design of an algorithm for obtaining professional qualifications. The Professional Standard for Teachers is aligned with the National Qualifications Framework and determined by labour market demands²³⁰.

²²⁸ Vovk, M., Filipchuk, N., Solomakha, S., Hryshchenko, Yu., & Khodakivska, S. Pedagogical Education in Ukraine: Theory and Practice: Dictionary. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 2021. 328 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731691/>

²²⁹ The standard for the group of professions “Lecturers of Higher Education Institutions” has been approved. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-standart-na-grupu-profesij-vikladachi-zakladiv-vishoyi-osviti>; Professional Standard for the Group of Professions “Lecturers of Higher Education Institutions.” 2021. URL: <https://cutt.ly/BRhRiXK>

²³⁰ Vovk, M., Filipchuk, N., Solomakha, S., Hryshchenko, Yu., & Khodakivska, S. Pedagogical Education in Ukraine: Theory and Practice: Dictionary. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 2021. 328 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731691/>

Since 2020, the first version of the Professional Standard for the professions “Primary School Teacher of a General Secondary Education Institution,” “Teacher of a General Secondary Education Institution” was developed, containing the following structure: general information about the professional standard (primary purpose of professional activity; name of the type of economic activity, section, division, group, and class of economic activity and their code (according to the National Classifier of Ukraine SC 009:2010 “Classification of Types of Economic Activity”); name of the type of professional activity and its code (according to the National Classifier of Ukraine SC 003:2010 “Classifier of Occupations”); name of the profession (professional job title) and its code (according to the National Classifier of Ukraine SC 003:2010 “Classifier of Occupations”); generalised job title; titles of typical positions; place of the profession (position, professional job title) in the organisational-production structure of the enterprise (institution, organisation); working conditions; conditions for admission to work in the profession; documents confirming professional and educational qualifications, their alignment with the National Qualifications Framework (NQF)); training and professional development (qualification enhancement); main documents regulating professional activity; general competencies; list of labour functions (professional competencies by labour action or group of labour actions included therein), conditional designations, etc²³¹.

In 2024, an updated Professional Standard “Teacher of a General Secondary Education Institution” was approved²³². The new standard introduced the following changes: 1) introduction of professional qualifications (three professional qualifications were identified and aligned with the National Qualifications Framework: Teacher-Junior Specialist Bachelor; Teacher-Bachelor; Teacher-Master; each of these professional qualifications is specified by the acquired specialty, subject specialty, specialisation, or integrated course; 2) optimisation of the number of competencies required for a teacher’s work (labour functions that teachers must perform in their positions remained unchanged in the new standard (teaching subjects (integrated courses) to education seekers; partnership interaction with educational process participants; participation in organising a safe and healthy educational environment; conducting the educational process; continuous professional development); while previous professional standards listed 15 competencies, they have now been reduced to 12, and the structure of competency descriptions has been aligned with the structure of descriptors of the National Qualifications Framework); 3) The Professional Stand-

²³¹ Professional Standard “Primary School Teacher of a General Secondary Education Institution,” “Teacher of a General Secondary Education Institution,” “Teacher of Primary Education (with a Junior Specialist Diploma).” 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Tex>

²³² Professional Standard “Teacher of a General Secondary Education Institution.” (2024). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1225 of 29 August 2024. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/929/92993/646-ilovepdf_merged_1.pdf

ard defines trajectories for obtaining professional qualifications (e.g., a Teacher-Junior Specialist Bachelor can obtain/confirm/recognise a professional qualification: in qualification centres (the establishment of such centres is planned), in higher education institutions, professional pre-higher education institutions, postgraduate education institutions through obtaining professional pre-higher education under an educational-professional programme of a pedagogical specialty or another (non-pedagogical) specialty if the programme provides for the awarding of a professional qualification)²³³.

Professional teacher training: priorities for updating the content of pedagogical education. Professional teacher training is a system for shaping a future teacher in higher pedagogical education institutions, professional pre-higher education institutions, and classical universities, representing a holistic system aimed at fostering motivation for high-quality pedagogical activity, studying various disciplines according to the educational-professional programme, developing specialised competencies through multiple types of practice, engaging in research work, and acquiring a set of knowledge, skills, and professional experience that encourages lifelong self-development and self-improvement. The primary goal of professional training for future teachers is to form an axiological orientation toward further pedagogical activity and the formation and development of a range of specialised competencies aligned with subject-specific outcomes defined in the respective educational-professional programmes at different educational levels. Professional training is implemented through components such as educational-cognitive, psychological-pedagogical, research, practical, and upbringing components. These components of professional training aim to form axiological worldview positions of the future teacher in professional activity, a range of competencies (methodological culture, linguistic-communicative, methodical competencies, pedagogical mastery, etc.)²³⁴

Currently, the legislative and regulatory framework for the content of teacher training is enshrined in the Laws of Ukraine “On Higher Education” (2014), “On Education” (2017), “On Professional Pre-Higher Education” (2019), the descriptors of the National Qualifications Framework, higher education standards, provisions of the New Ukrainian School Concept (2018), the State Standard of Basic Secondary Education (2020), the State Standard of Profile School (2024), and others. Logically, the main reformative changes in higher education, professional pre-higher education, and general secondary education should be reflected in the organisational procedures of professional teacher training and the content of specialised, psychological-pedagogical,

²³³ Troian, I. New Professional Standard for Teachers: Analysing Key Changes. 2024. URL: <https://nus.org.ua/2024/10/25/novyj-profesijnij-standart-vchytelya-analizuyemo-osnovni-zminy/>

²³⁴ Vovk, M., Filipchuk, N., Solomakha, S., Hryshchenko, Yu., & Khodakivska, S. Pedagogical Education in Ukraine: Theory and Practice: Dictionary. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 2021. 328 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731691/>

and practical training for future teachers at various levels. The new Regulation on the Accreditation of Educational Programmes is a crucial regulatory act addressing challenges in ensuring the quality of higher education, including pedagogical education²³⁵. The Concept for the Development of Pedagogical Education in Ukraine (2018) emphasises that teacher training programmes should include components of psychological-pedagogical and practical training and, in many cases, subject specialities, including teaching methodologies, information-communication, and digital technologies²³⁶. In our opinion, the main factors for updating the content of professional training for future teachers, particularly the psychological-pedagogical component, include the implementation of the New Ukrainian School Concept, state standards for basic secondary and profile schools, the integration of the competency paradigm into educational programmes at the professional pre-higher education level, bachelor's and master's levels, consideration of competencies according to professional standards for teachers and lecturers, digitalisation of education, and distance and blended learning formats, among others.

In our previous monitoring studies, we identified that among the main issues that need to be addressed in the content component of professional training for future teachers are: introducing disciplines on teaching integrated courses, prioritising practical classes and training in psychological-pedagogical disciplines, identifying educational components on digital pedagogy, digitalisation of the educational process, quality teaching in distance and blended formats, and the use of modern information technologies in specialist training, which would simultaneously fulfil several functions (visualisation of educational material, saving instructional time, ensuring accessibility and quality of knowledge, promoting the development of skills that allow for quick and timely monitoring of the learning process, thereby increasing graduates' competitiveness in the labour market)²³⁷.

Studying the specifics of the content of future teacher training in pedagogical colleges and higher pedagogical education institutions at the professional pre-higher education level, as well as bachelor's and master's levels, enabled the identification of the following challenges: discreteness of educational components aimed at studying the specifics of teaching in basic and profile schools; the need to account for reformative changes following the New

²³⁵ Regulation on the Accreditation of Educational Programmes for the Training of Higher Education Applicants. (2024). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 686 of 15 May 2024. URL: <http://surl.li/owpqcx>

²³⁶ Concept for the Development of Pedagogical Education in Ukraine. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

²³⁷ Vovk, M.P., Hryshchenko, Yu.V., Solomakha, S.O. Content of Psychological-Pedagogical Training of Future Teachers in Institutions of Professional Pre-Higher and Higher Pedagogical Education in Ukraine. Bulletin of the UNESCO Chair "Lifelong Professional Education in the 21st Century." 2024. Issue 1(9). pp. 43-54. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(9\).2024.0003](https://doi.org/10.35387/ucj.1(9).2024.0003)

Ukrainian School Concept by introducing relevant disciplines and types of practice; pedagogical mastery is primarily studied not as a separate educational component but within specific topics and content modules of pedagogical and methodical disciplines; educational technologies are mostly the subject of elective disciplines rather than mandatory professional ones; fragmented study of historical-pedagogical disciplines and disciplines on the methodology of pedagogical research²³⁸.

Pedagogical internship. A teacher without pedagogical education? The Concept for the Development of Pedagogical Education in Ukraine (2018) emphasises raising requirements for pedagogical internship programmes (“entry” (admission) into professional activity) and qualification exams for awarding the professional qualification of a pedagogical worker by a higher or postgraduate education institution or a relevant qualification centre after at least one year of work in pedagogical positions in the general secondary education system (in accordance with qualification requirements for the pedagogical worker’s position or the relevant professional standard, considering the speciality and subject speciality), as well as in preschool, extracurricular, vocational (technical), professional pre-higher, and specialised education at corresponding levels²³⁹.

The introduction of pedagogical internships is linked to the need for novice teachers to master professional skills. Forms of its organisation may include formal and non-formal learning. The mentor for a young teacher should be an experienced teacher with at least 5 years of pedagogical experience in the relevant speciality (the same or a related subject speciality or specialisation).

According to the Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” (2020), a pedagogical internship is a system of measures aimed at supporting a pedagogical worker newly appointed to a position in conducting pedagogical activities and acquiring (improving) their professional mastery. Article 23 of the Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” (2020) stipulates that individuals without pedagogical experience who are appointed to a pedagogical worker’s position must undergo a pedagogical internship during their first year of work²⁴⁰. The pedagogical internship should include measures to ensure the acquisition and/or improvement of professional competencies and pedagogical mastery during the first year of the pedagogical worker’s professional activity, including support and guidance in pedagogical activities from an

²³⁸ Vovk, M.P., Hryshchenko, Yu.V., Solomakha, S.O. Content of Psychological-Pedagogical Training of Future Teachers in Institutions of Professional Pre-Higher and Higher Pedagogical Education in Ukraine. Bulletin of the UNESCO Chair “Lifelong Professional Education in the 21st Century.” 2024. Issue 1(9). pp. 43–54. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(9\).2024.0003](https://doi.org/10.35387/ucj.1(9).2024.0003)

²³⁹ Concept for the Development of Pedagogical Education in Ukraine. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

²⁴⁰ Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education.” 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

experienced pedagogical worker (mentor); various forms of professional development (attending classes, studying relevant literature, etc.).

In our previous review studies, we substantiated recommendations for the practical introduction of pedagogical internships in Ukraine²⁴¹. At the state level, given modern challenges related to the need to enhance the prestige of the teaching profession, there is an urgent need to develop a Law “On Teachers” to regulate the mechanisms of the continuous pedagogical education system and clearly define procedures for entering the profession. The current “Regulation on Pedagogical Internship”²⁴² does not specify concrete stages of the internship process; there is a need to institutionalise this form of professional adaptation, which should ultimately include passing a qualification exam, preparing an author’s portfolio, confirming an adequate level of professional competencies outlined in the existing Professional Standard for Teachers, and obtaining a corresponding document on completing this form of professional development. Additionally, it is advisable to legally regulate mentors’ professional functions and obligations, substantiate requirements for their level of professionalism, and determine who is eligible to mentor young teachers. Clearly, such functions could be performed by professional development centres for teachers in regions, cities, or branches of the State Service for Education Quality, whose primary role is to standardise and procedurally implement the teacher certification mechanism. We emphasise that establishing a mentorship institute is possible provided experienced mentor teachers undergo appropriate training, possess significant work experience, and demonstrate innovative educational practices. At the managerial-organisational level, with a clear division of functions among institutions, educational establishments, and participants in the pedagogical internship process, it is necessary to substantiate the content, forms, and methods of professional adaptation for novice teachers, which should be outlined in a structured programme, as well as define requirements for the level of professional qualification and competencies to be measured during the internship and at the final qualification exam²⁴³.

To date, the question of whether a teacher must have a pedagogical education remains under discussion. According to the Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education,” there is no such requirement. V. Bakhrushyn argues that “the requirement for teachers to have a pedagogical education appeared in legislation relatively recently – in the Law ‘On General Secondary Ed-

²⁴¹ Vovk, M.P., Hryshchenko, Yu.V. Issues of Implementing Pedagogical Internship in Ukraine. *Academic Studies. Series “Pedagogy”*. 2022. Issue 2. pp. 81–91. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.12>

²⁴² Regulation on Pedagogical Internship. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-polozhennya-pro-pedagogichnu-internaturu> (дата звернення: 16.04.2022).

²⁴³ Vovk, M.P., Hryshchenko, Yu.V. (2022). Issues of Implementing Pedagogical Internship in Ukraine. *Academic Studies. Series “Pedagogy”*. 2022. Issue 2. pp. 81–91. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.12>

ucation,' adopted in 1999". Before that, there was no such requirement in the Law 'On Education' of 1991, the Fundamentals of Legislation of the USSR and Union Republics' On Public Education' of 1985, or the Ukrainian SSR Law 'On Public Education' of 1974. Nor was there such a requirement in the Regulations on Secondary General Educational Institutions of 1993 or on General Educational Institutions of 2000²⁴⁴. Furthermore, the author asserts there is no basis to claim that the quality of secondary education improved due to the introduction of the requirement for teachers to have a pedagogical education. At the same time, we must note that there is no certainty that a pedagogical internship for those wishing to master the teaching profession systematically covers the range of innovations a teacher should master within one year in connection with the implementation of the New Ukrainian School Concept (2018), the State Standard of Basic Secondary Education (2020), and the State Standard of Profile School (2024). It should be noted that Ukraine is currently piloting pedagogical internships. As of October 2024, pedagogical internships are functioning in 1,490 general education institutions, with 2,947 interns participating, including 938 interns without pedagogical education and 894 interns pursuing pedagogical education²⁴⁵.

Certification of teachers as a path to professional success. This is a process of external evaluation of the quality of teachers' professional experience aimed at identifying professionals and agents of change in the educational space, conducted voluntarily through three stages (independent testing, self-assessment, and expert observation) and resulting in material incentives based on effective, innovative pedagogical activity²⁴⁶. It occurs voluntarily solely at the teacher's initiative; the formation and operation of the teacher certification system are managed by the central executive authority in the field of education and science; upon successful completion of certification, a pedagogical worker receives a certificate valid for three years; successful certification is credited as passing attestation; pedagogical workers receiving a bonus for successful certification implement and disseminate competency-based teaching methods and new educational technologies; pedagogical workers with a certificate may be involved in conducting institutional audits in other educational institutions, developing and accrediting educational programmes, and other procedures and activities related to ensuring quality and implement-

²⁴⁴ Bahrushyn, V. Why a Teacher Doesn't Necessarily Need a Pedagogical Education – 5 Arguments. 2020. <https://nus.org.ua/view/chomu-vchytylyu-ne-obov-yazkovo-maty-pedagogichnu-osvitu-5-argumentiv/>

²⁴⁵ On the Results of Monitoring the Implementation of Pedagogical Internship in General Secondary Education Institutions in 2024. Ukrainian Institute for Education Development. 23.12.2024. URL: <https://uied.org.ua/2024/12/12764/>

²⁴⁶ Vovk, M., Filipchuk, N., Solomakha, S., Hryshchenko, Yu., & Khodakivska, S. Pedagogical Education in Ukraine: Theory and Practice: Dictionary. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 2021. 328 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731691/>

ing innovations, pedagogical advancements, and technologies in the education system.

In 2018, the Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution No. 1190 of December 27, 2018, approved the Regulation on Certification of Pedagogical Workers, stating that the purpose of certification is to identify and encourage pedagogical workers with a high level of pedagogical mastery who possess competency-based teaching methods and new educational technologies and contribute to their dissemination. The Regulation specifies procedural mechanisms for certification, including certification occurs upon voluntary registration conducted by the Ukrainian Centre for Educational Quality Assessment and regional centres for educational quality assessment (hereinafter – regional centres); certification consists of three stages conducted sequentially: 1) independent testing of certification participants; 2) self-assessment of participants' pedagogical mastery; 3) study of the practical work experience of certification participants, etc. This document outlines all possible procedures covering the preparatory stage of certification, the specifics of the assessment centre's activities, the work of experts, requirements for self-assessment of pedagogical mastery by certification participants, grounds for certification refusal, etc.²⁴⁷.

By the end of 2024, 1,478 teachers completed certification, including 651 primary school teachers, 380 Ukrainian language and literature teachers, 297 history and civics teachers, and 150 mathematics teachers²⁴⁸. The statistical data and regional distribution of certification participants indicate a low level of motivation for further professional development, unpreparedness to overcome difficulties in preparing for certification, issues with mental health and stress resilience among teachers, who must demonstrate readiness to implement innovations in the educational process, among others.

Challenges in reforming pedagogical education in Ukraine.

1. Low motivation among youth to pursue the teaching profession. The Minister of Education and Science of Ukraine, Oksen Lisovyi, stated that young teachers in Ukraine “do not always prioritise the financial aspect. Freedom of self-realisation, freedom, and the opportunity to be involved in a cool and significant process, in socially important spheres and projects – that’s what truly motivates youth today”²⁴⁹.

²⁴⁷ Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine (No. 1190 dated 27.12.2018) on the approval of the Regulation on the Certification of Pedagogical Workers. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#n16>

²⁴⁸ State Service of Education Quality of Ukraine. 06.12.2024. URL: <https://sqe.gov.ua/rezultaty-sertyfikaciji-2024/>

²⁴⁹ Kapustynska K. Young teachers are not motivated by money: Minister Lisovyi comments on educators' salaries. 23.08.2023. URL: <https://www.obozrevatel.com/ukr/ekonomika-glavnaya/molodih-vchiteliv-motivuyut-ne-groshi-ministr-lisovij-prokomentuvav-zarplati-osvi-tyan.htm>

2. Devaluation of the teaching profession. According to New Ukrainian School experts, as of 2024, 47% of surveyed Ukrainian educators are satisfied with their work, but the vast majority (80%) believe that society does not value their efforts. The main demotivators for Ukrainian teachers are low salaries, heavy workloads, bureaucracy, and tasks that distract from teaching children²⁵⁰. According to the President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, V. Kremen, “the insufficient prestige of the teaching profession leads to the fact that often the best school graduates do not choose pedagogical specialties, and many university graduates do not work in educational institutions. It isn’t easy to form a good teacher from less capable graduates (...) A teacher works for 30–40 years; thus, for this entire period, we establish an inadequate level of teaching”²⁵¹.

3. The need to optimise the network of higher pedagogical education institutions. The Minister of Education and Science of Ukraine justifies this challenge by the depopulation caused primarily by Russia’s war against Ukraine. Additionally, the minister noted that over the past 15 years, the number of students in Ukraine has decreased almost by half. In 2009, there were 350 higher education institutions in the country – an average of 6,700 students per institution. Today, the number of higher education institutions has decreased to 300, with an average of approximately 3,400 students per institution²⁵². The main shortcomings of the current network remain the fragmentation of institutions, resource dispersion, and duplication of training programmes, which lead to low-quality educational activities due to underfilled groups, multi-subject departments, weak research potential, and outdated infrastructure²⁵³.

The outlined challenges in pedagogical education in Ukraine are partially addressed, providing a foundation for further research studies.

²⁵⁰ What was 2024 like for education: an overview of key events and trends. New Ukrainian School. 27.12.2024. URL: <https://nus.org.ua/2024/12/27/yakym-dlya-osvity-buv-2024-rik-oglyad-osnovnyh-podij-i-tendentsij/>

²⁵¹ Kremen V. H. Teacher training: challenges and responses: based on the results of a scientific report at the Strategic Session of Higher Education Institution Leaders, March 1, 2023. Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2023. Issue 5(1). Pp. 1–6. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5104>

²⁵² Lisovyi O. Modernization of the network of higher education institutions in Ukraine. 25.01.2024. <https://surl.li/mpurmp>

²⁵³ Kremen V. H. Modernization of the network and consolidation of higher education institutions – a key task of the higher education development strategy in Ukraine for 2022–2032: Based on materials from a speech at the round table “Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine under Emergency Situations and Crises of Martial Law. Building the Network of Higher Education Institutions in Ukraine,” September 23, 2024. Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2024. Issue 6(2), 1–4. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6212>

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0211.2025>

2.4. DIGITÁLNE KOMPETENCIE BUDÚCICH UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Renáta BERNÁTOVÁ (Prešov, Slovakia)

DIGITAL COMPETENCES OF FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Renáta BERNÁTOVÁ (Prešov, Slovakia)

Úvod. Digitálna kompetencia sa vo všeobecnosti chápe ako sebaisté, kritické a kreatívne používanie informačných a komunikačných technológií (ďalej IKT) na mobilných sieťach. Digitálne kompetencie sú kľúčovou prierezovou kompetenciou, ku ktorej by mali žiakov viesť ich učitelia. Schopnosť budovať a rozvíjať digitálne kompetencie žiakov sa stáva neoddeliteľnou súčasťou digitálnych kompetencií aj samotných učiteľov (Európsky rámec digitálnych kompetencií pedagógov, s. 87 a 21).

Digitálne kompetencie pedagógov zahŕňajú nielen používanie digitálnych technológií pri samotnej výučbe, ale aj ich využívanie na interakciu s kolegami, žiakmi, rodičmi a ďalšími zainteresovanými stranami, na vlastný profesijný rozvoj a na spoluprácu pri rozvoji školy a učiteľskej profesie ako takej (Európsky rámec digitálnych kompetencií pedagógov, s. 17)²⁵⁴.

Podľa Dorozhovetsa (2023) je digitálna kompetencia pre učiteľov základných škôl základnou zručnosťou, ktorá im umožňuje efektívne začleňovať technológie do vyučovania a podporovať učenie ich žiakov²⁵⁵. Považuje ju za kľúčovú zručnosť pre pedagógov v 21. storočí. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove už viac ako 75 rokov vzdeláva budúcich učiteľov. V súčasnosti sa špecializuje na vysokoškolskú prípravu učiteľov pre materské školy, učiteľov pre primárne vzdelávanie a učiteľov pre špeciálne školy. Poskytuje vysokoškolské vzdelávanie v dennej a externej forme štúdia. V príspevku prezentujeme základné in-

²⁵⁴ Európsky rámec digitálnych kompetencií pedagógov. DigCompEdu. 2024. [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. Národná koalícia pre digitálne zručnosti a povolania Slovenskej republiky. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/150/32447.9c88d1.pdf>

²⁵⁵ Dorozhovets Oleh. 2023. Rámce digitálnych kompetencií učiteľa primárneho vzdelávania v kontexte európskych projektov. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 1/2023. ISSN: 1336-2232. Dostupné na: <https://studiascientifica.ku.sk/studia-scientifica-facultatis-paedagogicae-universitas-catholica-ruzomberok-1-2023/>

formácie o vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov pre primárne vzdelávanie pre oblasť využívania digitálnych technológií v ich budúcej pedagogickej praxi.

1 Vysokoškolská príprava študentov programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na využívanie digitálnych technológií v učiteľskej profesii. Študenti Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, budúci učitelia pre primárne vzdelávanie sa vzdelávajú pre oblasť využívania digitálnych technológií v ich budúcej učiteľskej profesii v povinných a povinne voliteľných predmetoch. Učitelia primárneho vzdelávania musia mať skončené päťročné vysokoškolské štúdium, ktoré sa v súčasnosti na Slovensku realizuje v dvoch na seba nadväzujúcich stupňoch, a to ako trojročné bakalárske štúdium a na neho nadväzujúce dvojročné magisterské štúdium. Povinné predmety s informatickým obsahom sú zaradené do odporúčaného študijného plánu v trojročnom bakalárskom programe a na neho nadväzujúcom dvojročnom magisterskom študijnom programe. Prvým povinným predmetom je vyučovací predmet Informačno-komunikačné technológie (ďalej IKT) v predškolskej a voľnočasovej edukácii, ktorý absolvujú študenti v prvom roku zimného semestra v rozsahu 1 hodina prednášky a 1 hodina seminára. Študent absolvovaním tohto predmetu získa vedomosti, zručnosti a kompetentnosti týkajúce sa odborných východísk aplikácie informačno-komunikačných technológií vo vzdelávaní detí predškolského veku, voľnočasových aktivít detí mladšieho školského veku a navrhovania edukačných aktivít v súlade s prislúchajúcimi kurikulárnymi dokumentmi. Vyučovací predmet sa obsahovo zameriava na problematiku charakteristiky informačno-komunikačných technológií v edukácii, na pedagogicko-psychologické aspekty IKT v edukácii, na IKT vo voľnočasovej edukácii (východiská, podmienky, možnosti, riziká), na IKT v predškolskej edukácii (východiská, podmienky, možnosti, riziká), na dieťa so špeciálnymi potrebami a IKT, na digitálne hračky v edukácii, na softvér v edukácii, na internet v edukácii, na interaktívnu tabuľu a spoluprácu rodičov pri využívaní IKT vo voľnočasovej a predškolskej edukácii (MAIS – infolist vyučovacieho predmetu IKT v predškolskej a voľnočasovej edukácii)²⁵⁶. Druhým povinným predmetom je vyučovací predmet Didaktika informatiky, ktorý sa vyučuje v prvom roku zimného semestra v magisterskom študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v rozsahu 1 hodina prednášky a 1 hodina seminára. Študent absolvovaním tohto predmetu získa vedomosti, zručnosti a kompetentnosti týkajúce sa aplikácie informačných a komunikačných technológií (IKT) vo vzdelávaní. Vyučovací predmet je obsahovo zameraný na problematiku fenoménu informačnej spoločnosti, digitálnej generácie, na problematiku digitálnych technológií, informačnú gramotnosť a počítačové zručnosti. Ďalej na problematiku začlenenia IKT do vzdelávania, na pozitíva a negatíva aplikácie IKT vo vzdelávaní, na využívanie počítačových technológií vo výučbe a v učení, na klasifikáciu výučbových programov z hľadiska ich didak-

²⁵⁶ Modulárny akademický informačný systém. *Študijné programy – informačné listy predmetov*. Prešov: Prešovská univerzita. Dostupné na: <https://student.unipo.sk/maisportal/studijne-Programy.mais>

tického využitia na primárnom stupni základnej školy, na projektové vyučovanie (príklady projektovej výučby s počítačom), na tvorbu počítačových výstupov v konkrétnych aplikáciách, na on-line learning, na virtuálnu triedu, na zásady e-learningového vzdelávania, na dištančné vzdelávanie ako alternatívu tradičného vzdelávania, na e-learning ako efektívny nástroj podpory výučby, na tvorbu edukačných elektronických materiálov, na problematiku technológií v práci učiteľa primárneho vzdelávania a na možnosti tvorby multimedialných aplikácií (Mais – infolist vyučovacieho predmetu Didaktika informatiky).

Študenti bakalárskeho i magisterského štúdia si môžu vybrať a absolvovať aj povinne voliteľné predmety, absolvovaním ktorých si rozvíjajú svoje digitálne kompetencie. Ponuka povinne voliteľných predmetov je zobrazená v tabuľke 1.

Tabuľka 1.

Ponuka povinne voliteľných predmetov na rozvíjanie digitálnych kompetencií študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie

Názov predmetu	Stupeň a rok štúdia	Rozsah	Počet kreditov
B.1 Digitálne technológie a dieťa predškolského veku	bakalársky, 2. rok letný semester	1 h seminár	2 kredity
B.2 Matematika a počítač	bakalársky, 2. rok letný semester	2 h seminár	3 kredity
M.1 Digitálne výtvarné techniky	magisterský, 1. rok zimný semester	2 h cvičenia	3 kredity
M.2 Digitálne technológie v matematike	magisterský, 1. rok letný semester	2 h seminár	3 kredity
M.3 Interaktívna tabuľa vo vzdelávaní	magisterský, 1. rok letný semester	1 h seminár	2 kredity
M.4 Digitálne technológie v umení a kultúre	magisterský, 2. rok zimný semester	1 h seminár	2 kredity
M.5 Tvorba elektronických dokumentov	magisterský, 2. rok letný semester	1 h seminár	2 kredity

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Povinne voliteľné predmety si študenti vyberajú a zapisujú k povinným predmetom tak, aby súčet kreditov za povinné a povinne voliteľné predmety bol v jednom akademickom roku cca 60 kreditov. Graf 1 prezentuje počty študentov dennej formy štúdia, ktorí si v akademickom roku 2024/2025 zapísali povinne voliteľné predmety s infromatickým zameraním (pozri tabuľku 1). Tabuľka 2 zobrazuje počet študentov v dennej forme štúdia v bakalárskom študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika a v magisterskom študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v tých rokoch štúdia, v ktorých si študenti môžu voľiť povinne voliteľné predmety z tabuľky 1.

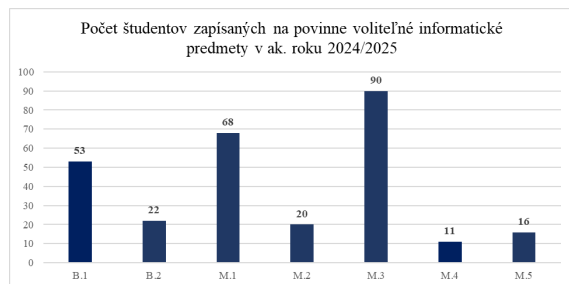
Tabuľka 2.

Počet študentov dennej formy štúdia v bakalárskom a magisterskom študijnom programe v akademickom roku 2024/2025

Stupeň a rok štúdia	Počet študentov
bakalársky, 2. rok	145
magisterský, 1. rok	105
magisterský, 2. rok	80

Zdroj: *vlastné spracovanie*

V druhom roku bakalárskeho štúdia v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika študuje v akademickom roku 2024/2025 145 študentov v dennej forme štúdia. V prvom roku magisterského štúdia študuje v študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie 105 študentov a v druhom roku v tomto programe študuje 80 študentov v dennej forme štúdia.

Graf 1. Počet študentov denného štúdia zapísaných na predmety z tabuľky 1 v akademickom roku 2024/2025

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Študenti prejavili najvyšší záujem o povinne voliteľný predmet Interaktívna tabuľa vo vzdelávaní (M.3), ktorý si zapísalo 90 študentov, t.j. 85,7 % z celkového počtu študentov študujúcich študijný program učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Vyučovacie predmety B.2 a M.2, ktoré ponúka katedra matematickej edukácie mali nastavené kapacitné obmedzenie na 20, resp. 22 študentov, t. j. na jednu skupinu, ktorá môže pracovať v počítačovej učebni. Predmet M.1 Digitálne výtvarné techniky si zapísalo 68 študentov, t.j. 64,8 % z celkového počtu študentov, čo ukazuje, že študenti majú záujem aj o vyučovacie predmety, v ktorých môžu získať digitálne kompetencie pre využívanie IKT v rôznych vyučovacích predmetoch na primárnom stupni. Nižší počet študentov zapísaných na dva povinne voliteľné predmety v 2. roku magisterského štúdia (M.4 a M.5) môže mať dôvod v tom, že študenti už majú dostatok kreditov potrebných pre skončenie magisterského štúdia.

2 Dotazníkový prieskum. Cieľom dotazníkového prieskumu bolo zistiť informácie o využívaní a úrovni ovládania vybraných technológií študentmi prvého

roka denného magisterského štúdia. Prieskumnú vzorku tvorili študenti denného magisterského štúdia študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Dotazník vyplnilo 31 respondentov a všetky dotazníky boli vyplnené vo všetkých položkách a boli štatisticky vyhodnotené. Prieskumnú vzorku tvorili len ženy, nakoľko tento študijný program študujú v prvom roku len ženy. Prieskum bol realizovaný v poslednom marcovom týždni akademického roka 2024/2025. Účast respondentov na prieskume bola dobrovoľná.

Dotazník vlastnej konštrukcie obsahoval sedem položiek. Všetky položky dotazníka mali zatvorenú formu. V prvej položke dotazníka sme zisťovali koľko minút denne počas pracovného týždňa využívajú respondentky digitálne technológie. Výsledky prezentuje tabuľka 3.

Tabuľka 3.

**Denný čas využívania digitálnych technológií
počas pracovného týždňa**

Odpovede:	n	%
a/ menej ako 60 minút	–	–
b/ cca 90 minút	–	–
c/ cca 120 minút	1	3,2
d/ cca 180 minút	30	96,8
e/ viac ako 180 minút	–	–

Zdroj: vlastné spracovanie

Naše respondentky uviedli, že denne využívajú digitálne technológie okolo 180 minút, t.j. 3 hodiny. Tento údaj uviedlo 30 respondentiek, t.j. 96,8 % (pozri tabuľku 3). V druhej položke dotazníka sme zisťovali koľko minút denne počas pracovného týždňa využívajú respondentky digitálne technológie pre študijné účely. Výsledky prezentuje tabuľka 4.

Tabuľka 4.

**Denný čas využívania digitálnych technológií počas
pracovného týždňa pre študijné účely**

Odpovede:	n	%
a/ menej ako 60 minút	5	16,1
b/ cca 90 minút	4	12,9
c/ cca 120 minút	–	–
d/ cca 180 minút	7	22,6
e/ viac ako 180 minút	15	48,4

Zdroj: vlastné spracovanie

V odpovediach respondentiek na druhú položku dotazníka vidíme výraznejšie rozdiely v odpovediach (pozri tabuľku 4). 15 respondentiek, t.j. 48 % uviedlo, že využívajú digitálne technológie pre študijné účely denne viac ako 180 minút. 7 respondentiek si vybralo údaj cca 180 minút, 4 respondentky cca 90 minút a 5 respondentiek využíva digitálne technológie menej ako 60 minút denne na študijné účely.

V ďalších troch položkách dotazníka sme chceli zistiť názory respondentiek na úroveň ovládania textového editora Word, tabuľkového procesora Excel, prezentačného programu PowerPoint, ktoré budú využívať vo svojej pedagogickej praxi.

Tabuľka 5.

Úroveň ovládania textového editora Word

Odpovede:	n	%
a/ výborne	12	38,7
b/ veľmi dobre	19	61,3
c/ dobre	–	–
d/ dostatočne	–	–
e/ nedostatočne	–	–

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 6.

Úroveň ovládania tabuľkového procesora Excel

Odpovede:	n	%
a/ výborne	–	–
b/ veľmi dobre	4	12,9
c/ dobre	22	70,9
d/ dostatočne	2	6,5
e/ nedostatočne	3	9,7

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 7.

Úroveň ovládania prezentačného programu PowerPoint

Odpovede:	n	%
a/ výborne	22	70,9
b/ veľmi dobre	9	29,1
c/ dobre	–	–
d/ dostatočne	–	–
e/ nedostatočne	–	–

Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky získané vyhodnotením týchto troch položiek dotazníka ukázali, že najviac respondentiek, t.j. 22 (70,9 %) uviedlo, že ovláda výborne prezentačný program PowerPoint. Na úrovni veľmi dobre uviedli, že ho ovláda 9 respondentiek, t. j. 29,1 %. Odpoveď výborne a odpoveď veľmi dobre uviedli respondentky pri odpovedi na tretiu položku dotazníka. Na úrovni výborne ovláda textový editor Word 12 respondentiek, t.j. 38,7% na úrovni veľmi dobre 19 respondentiek, t.j. 61,3 %. Respondentky sa vyjadrili, že najmenej ovládajú prácu s tabuľkovým procesorom Excel. Najviac respondentiek, t.j. 22 (70,9 %) uviedlo, že prácu s Excelom ovláda dobre, že Excel ovláda nedostatočne uviedli 3 respondentky, t.j. 9,7 % (pozri tabuľku 5, 6, 7).

V šiestej položke dotazníka sme chceli zistiť názor respondentiek na úroveň zručnosti využívania digitálnych technológií vo vyučovacom procese (napr. práca s interaktívnou tabuľou, práca s edukačnými programami).

Tabuľka 8.

**Úroveň zručnosti využívania digitálnych technológií
vo vyučovacom procese**

Odpovede:	n	%
a/ výborne	1	3,2
b/ veľmi dobre	7	22,6
c/ dobre	23	74,2
d/ dostatočne	–	–
e/ nedostatočne	–	–

Zdroj: vlastné spracovanie

Naše respondentky budú musieť aktívne využívať digitálne technológie vo vyučovacom procese. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie uvádza v profile absolventa primárneho vzdelávania aj kľúčové kompetencie, ktorými má absolvent primárneho vzdelávania disponovať. Dve kompetencie sa týkajú aj digitálnych technológií, a to: *“vie používať vybrané informačné a komunikačné technológie pri učení sa, pozná riziká spojené s využívaním internetu a médií; získa základy uplatňovania kritického myslenia pri práci s informáciami”* (Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, s. 5)²⁵⁷. Respondentky svoju úroveň zručnosti využívania digitálnych technológií ohodnotili takto: úroveň výborne uviedla jedna respondentka, úroveň veľmi dobre sedem respondentiek a úroveň dobre 23 respondentiek, t.j. (74,2 %) (pozri tabuľku 8).

²⁵⁷ Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1.stupeň základnej školy. Bratislava: ŠPÚ. 2015. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf

Myslíme si, že práve z dôvodu slabšej úrovne zručností využívania digitálnych technológií vo vyučovacom procese si povinne voliteľný predmet Interaktívna tabuľa vo vzdelávaní zapísalo do letného semestra 1. roka magisterského štúdia 90 respondentiek, t.j. 85,7 % z celkového počtu študentov.

V siedmej položke sme chceli zistiť názor respondentiek na ich pripravenosť na využívanie digitálnych technológií vo vyučovacom procese vo vzťahu k ich vysokoškolskej príprave pre danú oblasť.

Tabuľka 9.

Pripravenosť na využívanie digitálnych technológií vo vyučovacom procese

Odpovede:	n	%
a/ výborne	–	–
b/ veľmi dobre	5	16,1
c/ dobre	20	64,5
d/ dostatočne	6	19,4
e/ nedostatočne	–	–

Zdroj: vlastné spracovanie

V poslednej položke dotazníka sme zisťovali názor respondentiek na to ako ich vysokoškolské štúdium pripravilo na využívanie digitálnych technológií vo vyučovacom procese. Výsledky výskumu autorky Mastišovej (2023) ukázali, že učiteľia na 1. stupni základnej školy využívajú IKT v takejto frekvencii: 19 % respondentov využíva IKT na každej vyučovacej hodine, 52 % využíva IKT každý deň, ale iba na niektorých hodinách, 6 % každý deň na jednej hodine a 24 % 2–3 krát týždenne²⁵⁸. Najviac respondentiek 20, t.j. (64,5 %) si vybralo možnosť dobre, 5 respondentiek odpoveď veľmi dobre a 6 odpoveď dostatočne (pozri tabuľku 9). Odpovede na túto položku dotazníka nie sú podľa nás uspokojivé, náš absolvent by mal byť kvalitne pripravený pre výučbu informatiky v 3. a 4. ročníku základnej školy a tiež pripravený na efektívne využívanie IKT v ďalších vyučovacích predmetoch v 1. až 4. ročníku základnej školy.

Príspevok bol vytvorený v rámci projektu VEGA 1/0163/25 Systémové riešenie úrovne digitálnych kompetencií v univerzitnom priestore v súlade so štandardami EÚ.

²⁵⁸ Mastišová Jana. 2023. Informačné a komunikačné technológie v práci učiteľa primárneho vzdelávania. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku*, 1/2023. ISSN: 1336-2232. Dostupné na: <https://studiascientifica.ku.sk/studia-scientifica-facultatis-paedagogicae-universitas-catholica-ruzomberok-1-2023/>

2.5. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Тетяна МОЛНАР (Мукачєво, Україна)

PRIMARY TEACHER TRAINING IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

Tetiana MOLNAR (Mukachevo, Ukraine)

Сучасний освітній простір зазнає значних соціокультурних трансформацій, що визначають нові вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів. Вчитель початкових класів, як перший освітній наставник, має величезний вплив на розвиток дітей, формування їхніх базових знань, навичок і цінностей. Євроінтеграційні процеси, цифровізація, зміни в освітній парадигмі та ціннісних орієнтаціях суспільства потребують перегляду традиційних підходів до педагогічної освіти. Формування конкурентоспроможного фахівця передбачає розвиток гнучкості, адаптивності, володіння сучасними технологіями та методиками навчання, здатність до роботи в умовах міжкультурної взаємодії та інклюзивної освіти.

Актуальність дослідження обумовлена низкою чинників. По-перше, глобалізаційні процеси сприяють інтеграції національної освітньої системи до європейських стандартів, що вимагає перегляду підходів до підготовки майбутніх фахівців та адаптації до міжнародних вимог. По-друге, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) змінює характер навчання, роблячи його більш інтерактивним, персоналізованим і доступним. Це, у свою чергу, вимагає від майбутніх педагогів володіння цифровими компетентностями. По-третє, змінюється освітня парадигма: традиційний підхід, орієнтований на передачу знань, поступається місцем компетентнісному навчанню, що акцентує увагу на розвитку критичного мислення, креативності, соціальних і комунікативних навичок. Водночас, важливим викликом є зростання культурного різноманіття, що зумовлює необхідність формування у майбутніх учителів міжкультурної компетентності та навичок інклюзивного навчання. Значний вплив на систему підготовки вчителів здійснюють соціально-економічні зміни, викликані воєнним конфліктом, міграційними процесами та економічною кризою. Педагоги мають бути готовими працювати з учнями з різних соціальних груп, адаптувати освітні програми до нових реалій та створювати комфортне освітнє середовище.

Огляд наукових джерел дозволяє з'ясувати теоретичні основи та практичні підходи до підготовки вчителів в умовах глобалізації та євроінтеграції, а також визначити основні напрями модернізації педагогічної освіти в Україні. Зокрема, значний внесок у дослідження проблеми підготовки вчителя початкових класів зробили такі науковці, як В. Кремень, Н. Побірченко, О. Савченко, О. Сухомлинська, які аналізують трансформаційні процеси в освіті, зокрема реформування педагогічної підготовки в Україні. Вони наголошують на необхідності врахування сучасних викликів та впровадження компетентнісного підходу в освіті. Проблемам цифровізації освіти та розвитку цифрових компетентностей учителів приділяли увагу Н. Білан, В. Лапінський, О. Овчарук, І. Онищенко, В. Співаковський та ін. У їхніх працях висвітлюється необхідність оволодіння майбутніми педагогами навичками роботи з електронними освітніми ресурсами, платформами дистанційного навчання, цифровими технологіями управління класом. Проблеми міжкультурної освіти присвячено дослідження Н. Величко, П. Кендзьор, В. Кузьменка, Л. Чередник, які підкреслюють важливість підготовки вчителя до роботи в багатонаціональному середовищі. Щодо питань інклюзивної освіти та її впливу на професійну підготовку вчителя початкових класів, слід відзначити праці Т. Бондар, А. Колупаєвої, Л. Миськів, Г. Тимошко, З. Шевців та ін., які акцентують увагу на необхідності розвитку емпатії, толерантності та індивідуального підходу до кожного учня. Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що сучасні підходи до підготовки майбутніх учителів початкових класів орієнтовані на компетентнісну модель освіти, цифровізацію освітнього процесу, розвиток міжкультурної та інклюзивної освіти, що відповідає викликам сучасного суспільства.

У процесі наукового пошуку виявлено кілька ключових тенденцій, які впливають на сучасні підходи до педагогічної освіти. Однією з таких тенденцій є *глобалізація освіти*, яка охоплює інтеграцію педагогічної освіти у світовий освітній простір. Це явище вимагає не лише впровадження міжнародних стандартів, але й активного поширення передових педагогічних практик, а також адаптації змісту педагогічної освіти до вимог глобального ринку праці. Глобалізація змінює не тільки підходи до навчання, але й ставить нові вимоги до підготовки вчителів, що, своєю чергою, відображає значні соціокультурні та економічні зміни на міжнародному рівні.

Інтеграція національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір зумовлює необхідність пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки педагогів на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду. Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що накопичили значний досвід у галузі професійної підготовки вчителя у нових соціокультурних умовах, демонструють високий рівень педагогічної освіти відповідно до світових стандартів, мають багаті

історичні освітні традиції, що визначає їх провідну роль у галузі науки й освіти на регіональному та глобальному рівнях²⁵⁹.

Разом з тим, глобалізаційні процеси вимагають збереження культурної самобутності та національних традицій у педагогічній освіті, створюючи баланс між уніфікацією стандартів і збереженням освітньої унікальності кожної країни. У цьому контексті ключовим завданням є пошук оптимальних шляхів інтеграції української педагогічної освіти у світовий простір без втрати її ідентичності, що забезпечить якісну підготовку педагогів, здатних ефективно працювати в умовах сучасного освітнього середовища²⁶⁰.

На питаннях сучасних моделей педагогічної освіти в Україні та їх адаптації до вимог європейських стандартів, зокрема на значенні дидактичних стратегій у формуванні професійних навичок учителів, зосереджується О. Дубасенюк. Її дослідження доводять, що якість підготовки вчителя значною мірою залежить від того, як ефективно поєднуються академічні знання з практичними вміннями. Дослідниця наголошує на важливості підвищення якості педагогічної підготовки через вдосконалення освітніх програм та інтеграцію нових підходів до викладання, зокрема шляхом використання міждисциплінарних знань. На переконання О. Дубасенюк, освітні програми мають бути гнучкими й орієнтованими на розв'язання конкретних проблем, що виникають під час освітнього процесу. Важливо не лише знати теорію, але і вміти використовувати її на практиці²⁶¹.

Модернізація вищої педагогічної освіти актуалізує підготовку майбутніх педагогів до проектування освітнього середовища в Новій українській школі із застосуванням сучасних ІКТ. Вчитель початкових класів повинен володіти не лише базовими навичками роботи з ІКТ, а й уміти інтегрувати їх в освітній процес, що сприяє розвитку критичного мислення, креативності та самостійності здобувачів початкової освіти. Відтак, серед основних тенденцій в освітній галузі вирізняється *впровадження ІКТ у підготовку майбутнього вчителя початкових класів*.

Сучасні технології відкривають нові можливості для навчання, дозволяючи розширювати горизонти освітнього простору та забезпечувати доступ до глобальних ресурсів. Цінним для нашого наукового дослідження є досвід підготовки педагогів у Румунії. У наукових працях румунських

²⁵⁹ Євтух М. (2020). Вітчизняний та світовий досвід підготовки вчителів в освітньому просторі України. Узято з https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722878/1/1%96%D1%97_2020-51-90.pdf

²⁶⁰ Самойленко, О. В., & Новгородська, Ю. Г. (2025). Підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти як проблема дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. *Психолого-педагогічні науки*, 1, 206–217.

²⁶¹ Дубасенюк, О. А. (2016). *Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика* (Т. 2). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

вчених О. Істрате (O. Istrate) та С. Габурян (S. Găbureanu)²⁶² представлені результати дослідження програми підготовки вчителів, проведеного в середині 2015 року, з метою надання необхідної інформації викладачам, тренерам, вчителям та експертам в галузі освіти про потреби в підготовці вчителів до використання ІКТ у професійній діяльності. Як зазначають науковці, закладами вищої освіти Румунії було підписано рамкову угоду з Міністерством освіти для забезпечення кращої підготовленості молоді до професійної діяльності шляхом надання доступу до технологій та навчання використанню онлайн-інструментів здобувачів освіти та викладачів у довузівській освіті. Один із компонентів програми передбачав підготовку близько 15 000 вчителів протягом двох років за допомогою каскадного навчання, ініційованого компанією Junior Achievement Romania, місцевим організатором і координатором програми. Досвід Румунії є корисним для української системи освіти, оскільки демонструє ефективні моделі підготовки вчителів до роботи в умовах технологічної трансформації.

Дослідження українських науковців (В. Коткова, Н. Сороко, Л. Петухова та ін.) свідчать, що для майбутніх учителів важливо не лише знати сучасні цифрові інструменти, а й уміти використовувати їх для створення інтерактивних та активних форм навчання, орієнтуючись на індивідуальні потреби учнів. Це вимагає застосування нових підходів до навчання, які поєднують традиційні методи з інноваційними технологіями.

З інтеграцією ІКТ в освітній процес початкової школи з'являються можливості розширення його змістового наповнення. Навчальна інформація при цьому стає доступнішою для сприймання молодшими школярами. ІКТ дають змогу підвищити інтерактивність освітньої системи, перейти від пояснювально-ілюстративного способу навчання до діяльнісного, за якого учень стає активним суб'єктом, а не пасивним об'єктом педагогічної дії. Навчання здобувачів початкової освіти із застосуванням інтерактивних комплексів стає якіснішим, цікавішим і продуктивнішим, сприяє усвідомленому засвоєнню знань та формуванню мотивації до навчання, а головне – сприяє адаптації дітей до життя в інформаційному суспільстві. Відповідно, використання ІКТ у підготовці майбутніх учителів початкових класів є не просто трендом, а необхідністю, що визначає якість сучасної педагогічної освіти. Інтеграція цифрових технологій у освітній процес сприяє розвитку професійних компетентностей педагогів, забезпечує ефективну комунікацію з учнями та батьками, а також підвищує мотивацію учнів до навчання. Крім того, ІКТ допомагають реалізовувати принципи особистісно орієнтованого навчання, даючи змогу адаптувати освітній процес

²⁶² Istrate, O. (2015). Fresh Restart? Google for Education in Romania: Effectiveness of Training Teachers in Using Google Tools for Teaching and Learning. *The 10th International Conference on Virtual Learning (ICVL)* (pp. 221–226). University of Bucharest and West University of Timisoara.

до індивідуальних особливостей та потреб кожної дитини²⁶³. Саме тому формування цифрової грамотності майбутніх педагогів має стати одним із пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти, що забезпечить якісну підготовку вчителя до роботи в умовах Нової української школи.

Ефективна підготовка вчителя в сучасних умовах не обмежується лише освоєнням цифрових технологій. Вона повинна ґрунтуватися на комплексному підході, який враховує динамічні соціокультурні зміни та вимоги суспільства до професійної педагогічної діяльності. Саме тому важливим напрямом модернізації вищої педагогічної освіти є *впровадження компетентнісного підходу*, що передбачає не лише засвоєння знань, а й розвиток здатності застосовувати їх на практиці, критично мислити, адаптуватися до змін та приймати відповідальні рішення.

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 педагогів як одну з пріоритетних. 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 функції²⁶⁴.

Актуальність впровадження компетентнісного підходу в освітню практику України зумовлена низкою зовнішніх і внутрішніх чинників. Серед зовнішніх чинників, по-перше, слід виокремити стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток світу, що вимагає від випускника закладу вищої освіти оволодіння низкою важливих навичок і якостей. Зокрема, молодь повинна бути гнучкою та мобільною, вміти презентувати себе на ринку праці, використовувати набуті знання для вирішення реальних життєвих завдань, ухвалювати нестандартні рішення та нести за них відповідальність. Також важливими є навички ефективної комунікації, роботи в команді, конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, здобуття, аналізу й практичного застосування інформації для особистісного розвитку та самовдосконалення, а також здатність адаптуватися до різних життєвих обставин. По-друге, вагоме значення має інтеграція України до європейського освітнього простору в межах Болонського процесу, який перед-

²⁶³ Lavrenova M., Lalak N., & Molnar T. (2020). Preparation of future teachers for use of ICT in primary school. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (1 Sup. 1), 185–195.

²⁶⁴ Молнар, Т. І. (2020). Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти* (с. 78–89). Мукачєво: Редакційно-видавничий центр МДУ.

бачає розробку й запровадження загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів, що ґрунтуються на компетентнісному підході. По-третє, цифровізація освіти та загальна комп'ютеризація суспільства висувають нові вимоги до освітнього процесу. В умовах постійного інформаційного потоку критично важливо формувати у майбутніх фахівців навички аналітичного та критичного мислення, що дозволяють раціонально використовувати інформацію та ефективно працювати з цифровими технологіями.

Компетентнісний підхід у вищій педагогічній освіті спрямований на формування у майбутнього вчителя початкових класів не лише професійних знань, а й здатності до їхнього творчого застосування в реальних педагогічних ситуаціях. Він передбачає інтеграцію теоретичної підготовки з практичним досвідом, що дає змогу усвідомити важливість безперервного професійного розвитку, гнучко реагувати на зміни в освітньому середовищі та впроваджувати інноваційні методи навчання.

Особливу роль у реалізації компетентнісного підходу відіграє оновлення змісту освітніх програм, що передбачає орієнтацію на міждисциплінарний підхід, активне використання інтерактивних методів навчання, проблемного та проєктного підходів, які сприяють розвитку ініціативності, критичного мислення, рефлексивних умінь, креативності. Важливим також є залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної та експериментальної роботи, що дозволяє їм розвивати навички аналізу, самостійного прийняття рішень і розв'язання складних педагогічних завдань. Не менш значущим аспектом компетентнісного підходу є акцент на формуванні у майбутніх учителів соціальних та емоційних навичок, адже в умовах сучасного освітнього простору педагог має бути не лише фахівцем у своїй галузі, а й наставником, який вміє мотивувати, надихати та підтримувати учнів, створюючи комфортне й сприятливе середовище для їхнього розвитку.

Таким чином, компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів є необхідною умовою для підвищення якості освіти та формування педагогів, здатних успішно реалізовувати сучасні освітні завдання. Його впровадження сприяє забезпеченню відповідності педагогічної освіти міжнародним стандартам, інтеграції української освіти у світовий освітній простір, а також підготовці вчителів, які зможуть ефективно працювати в умовах постійних соціокультурних змін.

Сучасні тенденції глобалізації сприяють активному розвитку контактів між представниками різних культур. Культурне розмаїття в межах одного середовища безпосередньо впливає на систему освіти, що зумовлює необхідність її адаптації до нових викликів. У цьому контексті одним із ключових аспектів модернізації педагогічної освіти є *формування у майбутнього вчителя здатності до ефективної професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі*.

Важливість міжкультурної взаємодії закріплена в міжнародних нормативно-правових актах, зокрема у Загальній декларації прав людини ООН,

Декларації незалежності США, а також у численних документах Європейського Парламенту та Європейської Комісії. Ці акти підкреслюють цінність культурного розмаїття, запобігають дискримінації в освітньому середовищі та сприяють утвердженню демократичних принципів соціальної справедливості. Особливу роль у цьому процесі відіграють заклади освіти, поклонники формувати цінності, необхідні для демократичного суспільства.

Україна, обравши європейський вектор розвитку, активно долучається до означених процесів, що відображено у вітчизняному законодавстві у сфері освіти (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепція «Нова українська школа» та ін.). Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошено, що освітня система повинна забезпечувати: формування особистості, яка усвідомлює свою належність до сучасної європейської цивілізації; збереження і продовження українських культурно-історичних традицій, історії та культури народів, які проживають на території України; виховання людини демократичного світогляду, яка з повагою ставиться до традицій народів і культур світу; виховання культури миру й міжособистісних відносин²⁶⁵. Отже, підготовка вчителя початкових класів, здатного до міжкультурної взаємодії, обміну культурними цінностями та трансляції смислів культури, є одним із пріоритетних завдань вищої освіти.

Міжкультурне освітнє середовище висуває нові вимоги до особистості педагога, серед яких: розвиток культури міжнаціонального спілкування, міжетнічна толерантність, обізнаність із культурно-освітніми традиціями етносів, що мешкають у відповідному регіоні та навчаються в тому чи іншому закладі освіти. Майбутній учитель повинен бути готовим працювати з дітьми різних етнічних груп, сприяти розвитку толерантності та вихованню поваги до культурних відмінностей²⁶⁶.

Погоджуємося з думкою П. Кендзьор, який визначає основні завдання міжкультурної освіти: глибоке і всебічне освоєння культури рідного народу як необхідну умову залучення молоді до інших культур; формування уявлень про культурне різноманіття, внутрішнє прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника розвитку світової цивілізації й особистісної самореалізації; створення умов для інтеграції молоді в культуру інших народів; виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри та толерантності, готовності до конструктивного

²⁶⁵ Кабінет Міністрів України. (2002). *Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті*. Узято з <http://www.edudirect.net/sopids-1388-1.html>

²⁶⁶ Молнар, Т. І. (2021). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в міжкультурному освітньому просторі: *регіональний аспект. Перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів* (с. 177–190). Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ.

міжетнічного і міжкультурного діалогу; формування й розвиток навичок взаємодії з представниками інших культур тощо²⁶⁷.

Сучасне суспільство немислиме без побудови між його членами таких взаємин, які б сприяли налагодженню взаєморозуміння та міжнаціональної культури. Постає потреба забезпечення гармонійного співіснування представників різних культур у закладах освіти, налагодження їх ефективної взаємодії в міжкультурному просторі. Відтак, під час навчання у закладі вищої освіти майбутні вчителі початкових класів повинні не лише засвоїти теоретичні знання, а й набути практичних умінь і навичок, необхідних для ефективної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, що сприятиме формуванню їхньої міжкультурної компетентності.

Разом з тим, особливу увагу слід приділити *розвитку інклюзивної освіти*, яка спрямована на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхньої етнічної приналежності, соціального статусу чи особливих освітніх потреб. Майбутні педагоги мають володіти навичками роботи в інклюзивному середовищі, застосовувати диференційований та індивідуалізований підхід, створювати сприятливу атмосферу для навчання кожної дитини.

Як слушно зауважує Н. Матвеева, інклюзія – освітня концепція, яка постійно розвивається, і є важливою для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин та наслідків дискримінації, нерівності виключення²⁶⁸. Інклюзія уможливорює переорієнтацію освітнього процесу на особистість дитини, визнання її самоцінності, унікальності, рівності, права на вибір, а також підвищення якості шкільного навчання для всіх учнів, зокрема й тих, які мають порушення психофізичного розвитку, і внаслідок цього – особливі освітні потреби.

Реалізація Концепції «Нова українська школа»²⁶⁹ дала значний поштовх в організації інклюзивного навчання в Україні. Проголошення нею доступності, безбар'єрності, стимулюючого оцінювання, позиціонування педагогіки партнерства та універсального дизайну, використання компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів – забезпечує умови для ефективної організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Враховуючи ці аспекти, підготовка майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі повинна поєднувати як теоретичні знання про особливості розвитку дітей з різними освітніми потребами, так і практичні навички для створення інклюзивного освітнього простору. Педагоги по-

²⁶⁷ Кендзьор, П. І. (2015). Проблема сприйняття Іншого у полікультурному вихованні молодших школярів. *Молодь і ринок*, 6, 36–41.

²⁶⁸ Матвеева, Н. (2017). Інклюзивна освіта в Україні: соціально-педагогічний аспект. *Освітній простір України*, 11, 180–187.

²⁶⁹ Міністерство освіти і науки України. (2016). Концепція «Нова українська школа». Узятю з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

винні вміти адаптувати навчальні матеріали та методи до індивідуальних потреб учнів, забезпечуючи рівні можливості для всіх, незалежно від їхніх здібностей чи особливостей розвитку. Важливими є навички роботи з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку (наприклад, аутизм, ДЦП, порушення слуху чи зору), а також розуміння специфіки підтримки таких учнів у освітньому процесі. Підготовка вчителів повинна включати стратегії наставництва, колективної діяльності та психологічної підтримки, що дозволяють створити атмосферу, в якій кожна дитина почувається важливою та цінною у колективі. Уміння працювати з емоційними та соціальними потребами учнів є важливою вимогою інклюзивної освіти. Така підготовка допоможе сформувати інклюзивне освітнє середовище, яке дасть можливість кожному учневі розвиватися відповідно до своїх можливостей та досягати успіхів у навчанні.

У нових соціокультурних умовах зростає важливість формування в учнів здатності до саморегуляції, емпатії, ефективної комунікації та співпраці. Вчитель початкових класів відіграє ключову роль у вихованні дітей, сприяючи їхньому емоційному розвитку та допомагаючи адаптуватися до соціальних викликів. Розвиток емоційного інтелекту допомагає учням краще розуміти власні почуття, регулювати емоції та адекватно реагувати на різні ситуації, що є основою для здорової психологічної атмосфери в класі. У зв'язку з цим, *формування емоційного інтелекту та соціальних навичок у майбутніх учителів початкових класів можна вважати важливою тенденцією*, оскільки ці навички відповідають основним принципам і вимогам європейської освіти.

Необхідно створювати позитивний мікроклімат у класі, де діти відчувають себе в безпеці, проявляють повагу один до одного та вчать конструктивній взаємодії. Важливим є розвиток соціальних навичок, таких як уміння слухати, співпрацювати, вирішувати конфлікти та працювати в команді, що необхідні для успішної інтеграції в суспільство.

Розвиток емоційного інтелекту та соціальних навичок відповідає вимогам щодо формування соціально адаптованих, комунікативних та емоційно зрілих громадян, що є основою для успішної інтеграції в європейське суспільство. Емоційний інтелект, соціальні навички, емпатія, саморегуляція та комунікація є важливими складниками розвитку гармонійної особистості в умовах глобалізованого світу. У контексті євроінтеграції ці аспекти набувають особливої значущості, оскільки країни Європейського Союзу акцентують увагу на розвитку демократичних цінностей, прав людини, інклюзивності та соціальної згуртованості. Підготовка вчителів до роботи в цьому напрямі сприяє формуванню покоління, здатного ефективно функціонувати в межах європейських стандартів освіти, підтримуючи принципи відкритості, взаємоповаги й толерантності.

У контексті вдосконалення вищої педагогічної освіти *трансформація ролі вчителя початкових класів* є однією з ключових тенденцій, що без-

посередньо впливає на систему фахової підготовки педагогічних кадрів. Сучасні освітні реалії вимагають змін у підходах до підготовки майбутніх фахівців, де традиційна роль педагога як носія знань поступово змінюється на роль фасилітатора освітнього процесу, наставника та модератора²⁷⁰. Ця зміна ролі є важливим кроком до розвитку більш інтерактивної та особистісно орієнтованої освіти, що сприяє створенню освітнього середовища, де вчитель не лише передає знання, а й активно підтримує учнів у їхньому самостійному розвитку. Педагог стає координатором освітнього процесу, який організовує, мотивує і підтримує учнів, допомагаючи їм здобувати знання, формувати навички критичного мислення, соціальної взаємодії та емоційної саморегуляції. Вчитель має допомогти учням орієнтуватися в потоці інформації, сприяти формуванню в них навичок адаптації до змінюваного світу. Завдяки такій трансформації учень перестає бути пасивним споживачем знань і стає активним учасником освітнього процесу, здатним самостійно знаходити рішення, застосовувати свої знання в реальних ситуаціях. Ця тенденція відповідає сучасним вимогам і є важливим кроком до розвитку освіти, орієнтованої на особистісний і соціальний розвиток учнів у глобальному контексті європейської інтеграції.

Вимоги до професійної діяльності вчителя значно зросли: він має не тільки володіти методиками викладання, а й бути гнучким, креативним, готовим до постійного вдосконалення. У Концепції «Нова українська школа»²⁷¹ особлива увага приділяється підготовці педагогів нового покоління, здатних працювати в умовах швидких змін та високої динаміки суспільного розвитку. Відповідно, сучасний вчитель має бути лідером освітнього процесу, здатним надихати, мотивувати та підтримувати учнів. Його діяльність спрямована на формування ключових компетентностей здобувачів початкової освіти, необхідних для успішної соціалізації та реалізації в сучасному світі. Зміна ролі вчителя початкових класів є важливим кроком до створення інноваційної системи освіти, що відповідає європейським стандартам та забезпечує якісну підготовку майбутніх поколінь.

Таким чином, у процесі наукового пошуку визначено низку ключових тенденцій, що впливають на підготовку вчителя початкових класів в умовах євроінтеграційних процесів. Однією з основних є глобалізація освіти, яка сприяє інтеграції педагогічної підготовки у світовий освітній простір та гармонізації національних стандартів із європейськими. Особливої значущості набуває цифровізація освітнього процесу. Впровадження ІКТ у про-

²⁷⁰ Тітаренко Н. В. (2020). Трансформація професійних ролей сучасного вчителя початкової школи в умовах оновлення освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 98(5), 220–228.

²⁷¹ Міністерство освіти і науки України. (2016). *Концепція «Нова українська школа»*. Узято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

фесійну підготовку майбутніх учителів розширює можливості навчання, підвищує його ефективність та сприяє розвитку цифрової компетентності педагогів. Не менш важливим аспектом модернізації вищої педагогічної освіти є впровадження компетентнісного підходу. Його реалізація сприяє формуванню у майбутніх учителів не лише професійних знань, а й умінь та навичок, необхідних для ефективної діяльності в сучасному освітньому середовищі. Розвиток міжкультурної взаємодії та інклюзивної освіти є ще одним важливим напрямом удосконалення професійної педагогічної підготовки, що відповідає сучасним соціальним викликам і сприяє вихованню в учнів толерантності, відкритості та взаємоповаги. Акцентовано увагу, що поряд із професійними компетентностями особливу увагу слід приділити розвитку емоційного інтелекту та соціальних навичок майбутніх педагогів. Усі ці зміни безпосередньо впливають на трансформацію ролі вчителя початкових класів, який виконує не лише функцію передачі знань, а й стає фасилітатором освітнього процесу, наставником, який мотивує, підтримує та створює умови для всебічного розвитку дитини. Зазначені тенденції є визначальними для вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів, проте вони не вичерпують усього спектра змін, що відбуваються в умовах євроінтеграційних процесів.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0213.2025>

2.6. ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ПРОГРАМИ СЕРТИФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ТУРЕЧЧИНІ

Надія ПОСТРИГАЧ (Київ, Україна)

PROBLEMS AND CHALLENGES OF THE ALTERNATIVE TEACHER CERTIFICATION PROGRAM IN TURKEY

Nadiia POSTRYHACH (Kyiv, Ukraine)

Сучасне динамічне професійне життя особистості іноді ставить під сумнів правильність вибраного кар'єрного шляху і часом вимагає його корекції або навіть і цілковитого перегляду. Це стосується різних спеціальностей, у тому числі і вчительської кар'єри. Незалежно від того, чи обирає кандидат на посаду традиційний, чи альтернативний шлях отримання сертифіката вчителя, необхідною умовою залишається наявність ступеню бакалавра. Отримуючи сертифікат вчителя традиційним шляхом, кандидати зазвичай оволодівають програмою підготовки учителів. Проте, для тих, хто здобув ступінь бакалавра

з дисципліни, не пов'язаною з викладацькою діяльністю, були створені альтернативні шляхи проходження програми підготовки вчителів^{272; 273}.

Пошук альтернативних траєкторій до педагогічної професії об'єктивується соціально-економічними чинниками, зокрема, нестачею педагогічних працівників, неуккомплектованістю навчальних закладів фахівцями деяких галузей знань, часовою і фінансовою затратністю традиційної системи педагогічної освіти. На вітчизняних теренах потреба у висококваліфікованих педагогічних кадрах набула особливої гостроти у зв'язку з повномасштабним вторгненням Росії 24 лютого 2022 р. За даними МОН України, за час війни державу покинуло понад 27 тисяч учителів, 16,5 тисяч з яких не повернулися на робочі місця. Таким чином, система педагогічної освіти України постала перед безпрецедентним викликом: необхідністю покриття кадрового дефіциту за раціоналізованою процедурою. Потенційний ресурс для вдосконалення вітчизняної освітньої системи становить вивчення досвіду підготовки вчителів за альтернативними програмами, які розглядаються зарубіжними вченими як підхід до заповнення кадрових прогалин у скорочені строки²⁷⁴.

Таким чином, школи в багатьох країнах світу стикаються з серйозною нестачею вчителів. Щоб усунути їх нестачу, деякі країни пропонують альтернативні шляхи отримання педагогічної професії, які дозволяють особам без традиційного педагогічного диплома стати вчителями. Хоча дедалі більше вчителів з альтернативною сертифікацією (АС) стають частиною педагогічного персоналу, мало відомо про їхні особливості та те, що відрізняє їх від традиційно сертифікованих (ТС) вчителів^{275; 276}.

Потреба у збільшенні кількості вчителів загальноосвітніх шкіл, що є спільною для Великої Британії, Франції, Канади та США, зумовлює розвиток альтернативних програм сертифікації в системі педагогічної освіти. Такі програми зазвичай ґрунтуються на освоєнні педагогічних знань упродовж порівняно короткого часу навчання, тому дослідники наголошують

²⁷² Шумаєва С. Альтернативна сертифікація вчителів у галузі спеціальної освіти у Штаті Кентукі. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2023. 2 (28). 42–47.

²⁷³ Yildirim A. & Ok A. Alternative teacher certification in Turkey : problems and issues. In R. G. Sultana (Ed.), *Teacher education in the Euro Mediterranean region* (pp. 259–278). New York: Peter Lang Publishing Inc., 2002. URL: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/37682>.

²⁷⁴ Леврінц М. І. Альтернативна освіта педагогів у США: Альтернативи для України. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2023. 1 (52). С. 88.

²⁷⁵ Ingersoll M., Hirschhorn M., Landine J. et al. Recruiting international educators in a global teacher shortage: Research for practice. *International Schools Journal*. 2018. 37 (2). pp. 92–102.

²⁷⁶ Lucksat C., Richter E., Schipowski S. et al. How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching, their well-being, and their intention to stay in the profession. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 117. P. 1.

на важливості таких їх компонентів як вагомі академічні та педагогічні курсові роботи, інтенсивна педагогічна практика і обов'язкова відповідність кандидатів національним вимогам педагогічної професії²⁷⁷.

У контексті німецької школи АС вчителі змінюють кар'єру, маючи досвід роботи в інших професіях, окрім викладання. Це відрізняється від інших національних контекстів, наприклад, Сполучених Штатів, де багато АС вчителів обирають викладання як свою першу кар'єру²⁷⁸.

За словами Інгварсона та Роулі²⁷⁹, багато країн зосереджуються на підготовці вчителів, беручи до уваги політику, яка може залучати, готувати та випускати найкращих учителів. Політиками щодо забезпечення якості вчителів-початківців охоплюють три основні етапи:

1. Політика набору та відбору – для забезпечення якості вступників до педагогічної освіти.

2. Політика та агенції з акредитації – для моніторингу та забезпечення якості педагогічних навчальних закладів та їхніх програм.

3. Вступ до професії – для керування політикою та агенціями, які в різних країнах повністю та по-різному називаються «сертифікацією», «ліцензуванням» або «реєстрацією».

Якщо метою педагогічної освіти є створення «хороших учителів», які можуть мобілізувати та розвивати практичні форми викладання, важливо відзначити, що концепція експертного досвіду у викладанні та механізми, за допомогою яких такі концепції визначаються в національному та організаційному контексті, значно змінилися в контексті педагогічної освіти. За останні 20 років у багатьох країнах Європи та за її межами відбулися значні зміни в системі в системі підготовки вчителів, щоб забезпечити їх кваліфікацію²⁸⁰. Зокрема, учений Hordern²⁸¹ стверджує, що «підготовка вчителів у багатьох країнах відбувається поза межами професії, що підпорядковується зростаючим вимогам підзвітності перед урядом, батьками, роботодавцями та професійними організаціями». Такі країни, як Нідерланди та Швеція, також звернулися до політики підготовки з центром у школі, щоб взяти на себе більше відповідальності за розвиток вчителів. Водночас у Сполученому Королівстві відбулася серія змін, ініційованих урядами, яка спрямована на те, щоб заохотити школи брати на себе більшу відповідальність за формування вчителів, разом із політикою, яка вимагає подальшого обмеження впливу ЗВО на цей процес.

²⁷⁷ Огієнко О. Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді і США: подібне та відмінне. С. 4.

²⁷⁸ Lucksnat C., Richter E., Schipolowski S. et al. P. 8.

²⁷⁹ Ingvarson L., & Rowley G. Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*. 2017. 46 (4). pp. 177–193.

²⁸⁰ Filiz B., & Durnali M. The views of pre-service teachers at an internship high school on pedagogical formation program in Turkey. *European Journal of Educational Research*. 2019. 8 (2). P. 396.

²⁸¹ Hordern J. The logic and implications of school-based teacher formation. *British Journal of Educational Studies*. 2014. 62 (3). pp. 231–248.

У багатьох країнах університетські програми педагогічної освіти зазвичай структуровані наступним чином: у той час як вчителі математики на початковому етапі вивчають зміст математики, відвідуючи курси, запропоновані математичним факультетом університету, вони вчаться викладати цей зміст, проходячи спеціальний курс математичної педагогіки у відділенні університетської освіти. Такі структури програми надають мало можливостей для участі в розвитку професійних педагогічних знань у контексті змісту та педагогіки. Наприклад, в Австралії програми переддипломної педагогічної освіти з математики для вчителів середньої школи зазвичай можуть відрізнятися. Це може бути ступінь бакалавра або подвійний ступінь, як-от бакалавр наук/бакалавр освіти, або ступінь бакалавра за певною дисципліною, за яким слідує однорічний диплом про освіту або дворічна програма магістра викладання. Водночас, щоб викладати в Канаді, необхідно мати принаймні ступінь бакалавра освіти (BEd) і сертифікат провінційного вчителя. Більше того, у міру диверсифікації освітніх систем у багатьох західних країнах зростає потреба забезпечити критичну точку зору на питання соціокультурної та соціальної справедливості для вчителів початкової стадії в програмах підготовки вчителів фізичного виховання. Випускники практично всіх факультетів можуть пройти програму педагогічного становлення²⁸².

Як зазначають Дункан, Кеннон і Кітчел (2013)²⁸³, кількість програм сертифікації вчителів, альтернативних традиційним програмам, які надають університети, зростає в усьому світі, щоб усунути нестачу вчителів. Учений Уайз²⁸⁴ визначає альтернативну сертифікацію як процес, у якому уряд видає ліцензію особі, яка не отримала ступеня бакалавра чи еквівалентного ступеня в галузі освіти.

Дослідники МакФарланд та ін. (2018)²⁸⁵ повідомили, що у 2015 році приблизно 18 % вчителів державних шкіл почали викладати через альтернативну програму сертифікації. Натомість Гласс (2008)²⁸⁶ підрахував, що ймовірність того, що вчитель приватної середньої школи не буде сертифікований, зросла до 50 % з 25 %.

²⁸² Filiz B., & Durnali M. The views of pre-service teachers at an internship high school on pedagogical formation program in Turkey. *European Journal of Educational Research*. 2019. 8 (2). P. 396.

²⁸³ Duncan D., Cannon J. & Kitchel A. Teaching efficacy: a comparison of traditionally and alternatively certified CTE teachers in Idaho. *Career and Technical Education Research*. 2013. 38 (1). pp. 57–67.

²⁸⁴ Wise A. E. Choosing between professionalism and amateurism. *The Educational Forum*. 1994. 58 (2). pp. 139–146.

²⁸⁵ McFarland J., Hussar B., Wang X. et al. The condition of education 2018 (NCES 2018-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2018.

²⁸⁶ Glass G. V. Alternative certification of teachers. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit, 2008. 25 p.

Учені Робертс і Дайер (2004)²⁸⁷ стверджують, що сучасні тенденції вказують на існування пом'якшених вимог до сертифікації, які дозволяють людям середньої кар'єри без належної педагогічної підготовки приступати до викладацької роботи. Таким чином, спостерігається збільшення кількості вчителів початкової стадії, які отримали повноваження учителя за допомогою альтернативної програми сертифікації, хоча 60 % альтернативних сертифікованих учителів повідомили, що залишили школу після п'яти років роботи у Сполученому Королівстві.

Водночас Шонфельд і Фейнман (2012)²⁸⁸ наголошують на тому, що недостатньо навчати кандидатів у вчителі тому, як ефективно викладати, скоріше, важливо також звернути увагу на унікальні труднощі, з якими стикаються альтернативно сертифіковані вчителі²⁸⁹.

На важливості стандартизованих систем сертифікації для забезпечення якості педагогічної діяльності акцентує американська дослідниця Лінда Дарлінг-Геммонд (2024)²⁹⁰, підкреслюючи роль Національної ради сертифікації у США як прикладу сертифікації, що базується на чітких професійних стандартах, сприяє розвитку педагогів через систему портфоліо, тестування та самооцінювання²⁹¹.

З огляду на вище означене, альтернативні шляхи до педагогічної професії володіють рядом переваг у порівнянні з традиційною системою педагогічної освіти, особливо в умовах кадрового дефіциту. Порівняння результатів вивчення ефективності програм підготовки вчителів виявило, що традиційні програми переважають по низці показників, як-от рівень задоволеності випускників якістю освітніх програм і професійним вибором, а також готовності до виконання професійних функцій. Водночас слухачі альтернативних програм задемонстрували глибші знання зі спеціальності, одержавши вищі результати з кількох видів тестування. Тому подальшого вивчення потребує пошук раціональних шляхів здобуття альтернативної педагогічної освіти в Україні та дієвих механізмів її реалізації²⁹².

²⁸⁷ Roberts T. G. & Dyer J. E. Inservice needs of traditionally and alternatively certified agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*. 2004. 45 (4). pp. 57–70.

²⁸⁸ Schonfeld I. S. & Feinman S. J. Difficulties of alternatively certified teachers. *Education and Urban Society*. 2012. 44 (3). pp. 217.

²⁸⁹ Atabek O. Alternative certification candidates' attitudes towards using technology in education and use of social networking services: A comparison of sports sciences and foreign language graduates. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 2020. 12 (1). pp. 2–3.

²⁹⁰ Darling-Hammond L., Schachner Abby C. W., Wojcikiewicz S. K. et al. Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*. 2024. 28 (1). pp. 1–21.

²⁹¹ Брусов Ю. В. Особливості сертифікації педагогічних працівників у США. *Наукові записки молодих учених*. 2024. № 13. С. 1.

²⁹² Леврінц М. І. Альтернативна освіта педагогів у США: Альтернативи для України. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. 1 (52). С. 88.

З цим твердженням погоджується дослідник Ю. Брусов (2024)²⁹³, наголошуючи на тому, що питання якісної підготовки та сертифікації вчителів є актуальним як для України, так і для інших країн, оскільки педагогічна освіта постійно оновлюється відповідно до суспільних тенденцій. Її модернізація та вдосконалення потребують вивчення міжнародного досвіду й адаптації найкращих практик до системи професійної підготовки та сертифікації педагогів в Україні.

Таким чином, альтернативні програми дають змогу особам з дипломом бакалавра або магістра не за педагогічним фахом, здобути педагогічну освіту з меншими часовими й матеріальними витратами, а їхнє успішне завершення кульмінується присудженням професійної кваліфікації, тобто стандартного педагогічного сертифіката, альтернативного або тимчасового сертифіката. Попри розмаїття альтернативних програм та амбіції щодо залучення висококваліфікованих фахівців в освітню галузь країни, дані вивчення особливостей підготовки вчителів свідчать про недостатній рівень їхньої інноваційності та дублювання змістових характеристик традиційних програм²⁹⁴.

Сертифікація надає вчителям статус, який захищає їх від недобросовісної конкуренції з некваліфікованими вчителями. Водночас сертифікація має на меті захистити дітей у школах від недостатньо підготовлених вчителів. Сертифікація вимагає від учителя виконання певної курсової роботи з основної предметної галузі та педагогіки, а також стажування в школах. Альтернативна сертифікація може не відповідати цим описам. Зокрема, учений Адельман (1986)²⁹⁵ описує альтернативну сертифікацію вчителя як шлях, який зараховує несертифікованих осіб, які мають принаймні ступінь бакалавра, і пропонує спеціальну програму, яка веде до права на отримання стандартного сертифікату викладання.

Дослідник Рот (1989)²⁹⁶ посилається на п'ять характеристик альтернативних сертифікаційних програм (АСП): а) вони дозволяють людині викладати до завершення програми підготовки; б) іноді не вимагають проходження підготовки для отримання сертифікату; в) приймають нетрадиційних студентів; г) обходять традиційні програми підготовки через прискорені програми; д) встановлюються переважно державною політикою²⁹⁷.

²⁹³ Брусов Ю. В. Особливості сертифікації педагогічних працівників у США. Наукові записки молодих учених. 2024. № 13. С. 2.

²⁹⁴ Леврінц М. І. Альтернативна освіта педагогів у США: Альтернативи для України. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2023. 1 (52). С. 89.

²⁹⁵ Adelman N. E. et al. An Exploratory Study of Teacher Alternative Certification and Retraining Programs. Policy Studies Associates, Inc., Washington, Department of Education, Washington, D C. Office of Planning, Budget, and Evaluation, 1986. 163 p.

²⁹⁶ Roth R. A. Alternative certification: issues and perspectives. Phi. Delta Kappan. 1989. 71 (4). pp. 319–323.

²⁹⁷ Yildirim A. & Ok A. Alternative teacher certification in Turkey : problems and issues. In R. G. Sultana (Ed.), Teacher education in the Euro Mediterranean region (pp. 259–278).

Форма АСП значно відрізняється з точки зору їхніх пріоритетів, студентів, яких вони приймають та курсів, які вони пропонують, характеру співпраці з університетами та школами. Наприклад, є АСП, які приймають студентів зі ступенем бакалавра в галузі, відмінній від освіти. Інші програми надають пріоритет залученню досвідчених професіоналів до викладання. Ще інші пропонують особам екстрені сертифікати, щоб відразу відправити їх у клас без будь-якої підготовки, і надають їм підтримку на місці або нагляд під час проходження педагогічних курсів для повної сертифікації. Мета АСП може варіюватися від боротьби з нестачею вчителів у певних предметних галузях до пропозиції альтернативних програм, які нібито мають навчити вчителів краще, ніж звичайні програми педагогічної освіти. Деякі АСП можуть бути пов'язані із зусиллями щодо шкільної реформи, коли традиційні програми педагогічної освіти розглядаються як консервативні щодо реагування на зміну умов реструктуризованих шкіл. Інші АСП дозволяють більше навчання на робочому місці, наприклад, наставництво та розширений досвід викладання в класі, і тому їм можуть надати перевагу політики, які вірять у важливість досвіду в реальних умовах.

Мета АСП може варіюватися від боротьби з нестачею вчителів у певних предметних галузях до пропозиції альтернативних програм, які нібито мають навчити вчителів краще, ніж звичайні програми педагогічної освіти. Деякі АСП можуть бути пов'язані із зусиллями щодо шкільної реформи, коли традиційні програми педагогічної освіти (ТЕР) розглядаються як консервативні щодо реагування на зміну умов реструктуризованих шкіл. Деякі АСП дозволяють більше навчання на робочому місці, наприклад, наставництво та розширений досвід викладання в класі, і тому можуть бути віддані перевагу політиками, які вірять у важливість досвіду в реальних умовах.

Противники АСП, переважно викладачі-педагоги, стверджують, що ці програми мають на меті слугувати скороченням у викладанні, тоді як прихильники вважають, що АСП зменшує нестачу вчителів, стимулює професіоналів до викладацької кар'єри та готує їх через практику. Оцінка якості та ефективності АСП є досить складною, оскільки вони не можуть бути довгостроковими і працювати регулярно. Оцінювання, зосереджене на змісті та процесі, може вказувати на те, що ці програми не забезпечують достатньої кількості курсів, кредитів і досвіду порівняно зі звичайними програмами педагогічної освіти. Така оцінка може дати лише прогноз щодо ефективності альтернативно сертифікованих, і цього може бути недостатньо, щоб прийти до висновку про якість цих програм.

Дослідження, проведені за участю вчителів альтернативного маршруту виявили, що ці вчителі мають труднощі з розробкою навчального плану, знаннями педагогічного змісту, увагою до різних стилів і рівнів навчання учнів, керівництвом класом і мотивацією учнів. Крім того, вони виявляють більше необізнаності щодо потреб і відмінностей учнів, а також про основи викладання, ніж учителі, які пройшли підготовку на регулярних програмах

педагогічної освіти. Іншими дослідженнями доведено, що вчителі АСР у процесі викладання та навчання, який вони створюють, не обов'язково відрізняються від своїх колег, які навчаються за допомогою регулярних програм педагогічної освіти. Таким чином, дані щодо АСР є непереконливими та дещо суперечливими через різний характер цих програм з точки зору мети, контролю, відбору студентів, змісту програми та процесу²⁹⁸.

З огляду на означені вище проблеми, важливо зазначити, що дослідження переваг та недоліків альтернативної сертифікації сприятиме галузі підготовки вчителів з точки зору загальних сильних і слабких сторін програми педагогічного становлення (the pedagogical formation training program), особливо для процесу індукції в систему освіти, і переваг програми педагогічного стажування студентів через результати та оцінки, отримані на основі поглядів вчителів початкової стадії. Тому визначення та класифікація отриманих вчителем даних є надзвичайно важливими з точки зору пошуку правильних і дійсних даних. Таким чином, очікується покращення інтеграції вчителя в школу, а отже, і в систему освіти шляхом сприяння кращому оцінюванню програми педагогічного становлення. Більше того, дана проблематика є надзвичайно важливою не лише для науковців, а й для політиків у сфері підготовки вчителів, оскільки таке дослідження може забезпечити знання про сучасну сертифікаційну програму педагогічної освіти (pedagogical formation training certificate program) у Туреччині з точки зору вчителів початкової стадії²⁹⁹.

Для того, щоб стати вчителем у Туреччині, важливо вивчити «сертифікаційну програму педагогічної освіти», яка є альтернативою існуючим програмам педагогічної освіти. Альтернативні програми сертифікації вчителів охоплюють менший період, ніж програми підготовки вчителів, і це питання було в центрі дискусій щодо кваліфікації вчителів. Зокрема, Malow-Iroff та ін. (2007)³⁰⁰ також критикували процес альтернативних програм сертифікації вчителів, підкреслюючи, що основною метою альтернативних програм педагогічної освіти, які розглядаються як альтернативна педагогічна освіта, є швидка підготовка вчителів.

Учені Постарефф та ін. (2007)³⁰¹ наголошують на тому, що прийняття передових і складних стратегій викладання, які забезпечуватимуть педагогічну компетентність, потребує тривалого освітнього процесу, а альтер-

²⁹⁸ Yildirim A. & Ok A. Alternative teacher certification in Turkey : problems and issues. In R. G. Sultana (Ed.), *Teacher education in the Euro Mediterranean region* (pp. 259–278).

²⁹⁹ Filiz B., & Durnali M. The views of pre-service teachers at an internship high school on pedagogical formation program in Turkey. *European Journal of Educational Research*. 2019. 8 (2). P. 397.

³⁰⁰ Malow-Iroff M. S., O'Connor E. A., Bisland B. M. Intention to return: Alternatively certified teachers' support, ideology and efficacy beliefs. *Teacher Development*. 2007. 11 (3). pp. 263–275.

³⁰¹ Postareff L., Lindblom-Ylanne S., Nevgi A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*. 2007. 23 (5). pp. 557–571.

нативні програми педагогічної освіти у цьому відношенні ставляться під сумнів. Науковці Г. Їлдизер та ін. (2018)^{302; 303} вказали на специфічні відмінності в стилях викладання між кандидатами у вчителі фізичного виховання з альтернативних програм сертифікації вчителів і традиційних програм фізичного виховання. Науковці пояснили, що участь у чотирирічній програмі підготовки вчителів фізичного виховання та проходження спеціалізованих курсів від експертів у галузі, а не від експертів з інших галузей, можливо, призвело до кращого розвитку викладання фізичного виховання. Подібним чином тип програми педагогічної освіти з різними атрибутами може бути ефективним у формуванні ставлення кандидатів у вчителів фізичної культури до педагогічної професії.

Історичний процес підготовки вчителів засвідчує, що у Туреччині існує давня традиція підготовки вчителів. Оскільки турецька система освіти має тривалий досвід підготовки вчителів, починаючи від *Darulmuallimin* до вчительських шкіл, від сільських інститутів до шкіл для вчителів початкових класів, від інститутів освіти до педагогічних факультетів. Тому накопичення досвіду та знань має трансформуватися в політику підготовки ідеального вчителя. Програми, які реалізуються на педагогічних факультетах, особливо курси професійних знань, відіграють важливу роль у професійному розвитку та становленні кваліфікованих учителів. Важливим питанням у педагогічній освіті є також баланс між теорією та практикою та інтеграція теорії й практики. Програма педагогічних факультетів складається з 49 % предметних знань, 33 % професійних знань і 18 % загальнокультурних курсів³⁰⁴.

У Законі про педагогічну професію зазначено, що підготовка до вчительської професії забезпечується загальною культурою, спеціальною галузеву освітою, педагогічним формуванням /викладання професійних знань³⁰⁵.

Оскільки учителі є найважливішою складовою на етапі підвищення кваліфікації населення, яке є основною динамікою країни, слід приділити увагу педагогічній освіті. Програми підготовки вчителів у країнах мають бути переглянуті та оновлені з огляду на поточні зміни та трансформації. Зміни, здійснені у Туреччині в 1981 році, також відобразилися на підході до підготовки вчителів. З 1982 року тривалість трирічної підготовки вчителів в освітніх інститутах була збільшена до чотирьох років і приєднана

³⁰² Yildizer G., Yilmaz İ., Solmaz D. Y. et al. Attitudes of Teacher Candidates Studying in Physical Education and Alternative Teacher Certification Programs towards Teaching Profession. Universal Journal of Educational Research. 2018. 6 (11). P. 2642.

³⁰³ Yildizer G. et al. Teaching Styles Used by Teacher Candidates Studying in Physical Education and Alternative Teacher Certification Programs. Hacettepe University Journal of Education. 2018. 33 (1). pp. 90–106.

³⁰⁴ Yildirim O., Kose M. Historical Development of Pedagogical Formation Education and a Model Proposal. Turkish Journal of Teacher Education. 2023. 12 (1). P. 1.

³⁰⁵ RESMI GAZETE (2022). Teaching Profession Law (No: 31750). Resmi Gazete (in Turkish). URL: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>.

до університетів під назвою «педагогічний факультет». Після 1982 року педагогічна освіта здійснювалася на факультетах освіти, мистецтва, науки та мистецтва та науки. У цей період надавалися професійні знання випусникам інших факультетів і вони також здобували право бути учителем. Протягом останнього періоду курси викладання професійних знань надавалися випусникам, окрім педагогічного факультету, у рамках магістерської програми без написання дисертації³⁰⁶.

Передумовою підготовки вчителів початкової стадії як кваліфікованих учителів є набуття знань про галузеву освіту та загальну культуру. Однак, щоб бути успішними вчителями, їм також необхідно отримати знання про те, як викладати. Педагогічні знання пояснюються як комплексні знання вчителя про методи навчання та викладання, а також про процеси викладання. Учитель із педагогічними знаннями може знати, як учні здобувають і формують знання, а також як вони розвивають позитивне ставлення до навчання. Хоча вчителі повинні самовдосконалюватися в науковому та академічному плані, цього недостатньо для ефективного викладання. Тому що незалежно від того, скільки знань мають вчителі про предмет, який вони викладатимуть, вони не можуть бути успішними у своїй професії, якщо не зможуть передати ці знання своїм учням. Курси професійних знань надають вчителям початкової стадії інформацію про те, як викладати знання, які вони отримали на курсах галузевих знань, беручи до уваги розвиток та характеристики учнів і те, як організувати навчальне середовище. Стандарти викладання курсів професійних знань були визначені Законом № 2809 про реорганізацію ЗВО, опублікованим 28 березня 1983 року. Викладання курсів професійних знань має проводитися ретельно, оскільки підготовка вчителів здійснюється через навчальні програми. Студенти можуть трансформувати знання, які вони отримали під час вивчення знань та теоретичних курсів педагогічної професії у поведінку з курсами педагогічної практики. Хоча навчальні програми складаються з теоретичних предметів і практикумів, вони також повинні формувати власну цілісність. Таким чином студенти мають можливість отримати знання про процеси викладання через курси та перетворити свої знання на поведінку.

Відповідно до «Принципів викладання галузей, призначень і викладання курсів» Управління освіти, кандидати на роботу вчителями в установах, пов'язаних з Міністерством національної освіти, повинні бути випускниками 90 галузей, зазначених у цих принципах. Педагогічні факультети надають Міністерству освіти ресурси для учителів у 25 галузях. Крім освіти, студенти, які закінчили 65 галузей інших факультетів, повинні взяти 30 кредитів професійних курсів викладання на педагогічних

³⁰⁶ Kan A. Ü. Pedagogical Formation Training Course Students' Perceptions Of Teaching Practice Course. The 2016 WEI International Academic Conference Proceedings Prague, Czech Republic, 2016. P. 1.

факультетах / педагогічних наук у рамках сертифікаційної програми педагогічної освіти³⁰⁷.

Рішенням, прийнятим у 2010 році, було введено програму педагогічного становлення замість магістерських програм без написання дисертації. Програма педагогічного становлення (Pedagogical formation program) оцінюється як програма індивідуального розвитку в рамках навчання впродовж життя. Відповідно викладання курсів професійних знань передбачено для студентів, які закінчили різні факультети. Педагогіку можна визначити як процес, що включає діяльність навчання-викладання, взаємодію студент-викладач і методи навчання³⁰⁸.

Поки майбутні вчителі у цей період проходять курси викладання професійних знань, на деяких заняттях вони також проходять практику. У рамках програми педагогічного становлення майбутні вчителі після закінчення двох семестрів отримують сертифікати вчителя. Педагогічна освіта включає надання освіти щодо того, як вони навчатимуть того, чого вони навчилися, людям, які закінчили освіту в їхніх галузях³⁰⁹.

Майбутні вчителі навчаються на освітньому курсі педагогічного становлення (pedagogical formation education course) упродовж двох семестрів. У другому семестрі педагогічна практика повинна бути забезпечена в школах, підпорядкованих Міністерству національної освіти разом із теоретичним викладанням курсів професійних знань. Ця практика застосовується в рамках курсу під назвою «Педагогічна практика», який містить дві години теорії та шість годин практики. У цей період майбутні вчителі виконують багато різноманітних практик як на практиці, так і на презентації. Педагогічна практика – це період практики та навчання, під час якого майбутні вчителі мають змогу використовувати свою теоретичну інформацію та набуті як у своїх галузях, так і викладання в рамках своєї бакалаврської освіти та програми педагогічного становлення в реальному середовищі класу, вони отримують відгуки від відповідального викладача, учителя-наставника та своїх однолітків на курсі та вдосконалюють себе відповідно. Основна мета цього заняття – створити середовище, в якому майбутні вчителі можуть демонструвати свої теоретичні знання та надавати їм можливість попрактикуватися. Відповідно до цього можна вважати, що майбутні вчителі формують зв'язок між своїми теоретичними знаннями та практикою саме в цей період практики³¹⁰.

³⁰⁷ Yildirim O., Kose M. Historical Development of Pedagogical Formation Education and a Model Proposal. *Turkish Journal of Teacher Education*. 2023. 12 (1). pp. 2–3.

³⁰⁸ Lee M. H., & Tsai C. C. Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the world wide web. *Instructional Science*. 2010. 38 (1). P. 5.

³⁰⁹ Yıldırım İ. ve Vural Ö. F. Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*. 2014. 3 (1). P. 80.

³¹⁰ Kan A. Ü. Pedagogical Formation Training Course Students' Perceptions Of Teaching Practice Course. The 2016 WEI International Academic Conference Proceedings Prague, Czech Republic, 2016. pp. 1–2.

Науковці Хаззан і Лапідот (2004)³¹¹ стверджують, що педагогічна практика включає всі види ефективності, в якихбудеться зв'язок між теорією та практикою, і майбутні вчителі набувають досвіду, перш ніж стати справжніми вчителями. Подібним чином вважається, що педагогічна практика є платформою, де спостерігається реальне шкільне середовище, і періодом досвіду, під час якого разом збираються студенти та професійні вчителі. Деякі дослідження, проведені в цій галузі, показують, що майбутні вчителі надають значення практичним заняттям, які вони виконують під час уроку практики, так само, як і отриманим теоретичним знанням. Це пояснюється тим, що в освіті вчителя аспекти, що складаються з теорії та практики, становлять ціле. Враховуючи всі ці ситуації, таке дослідження було визнано необхідним з огляду на визначення проблемних ситуацій, які можуть виникнути під час педагогічної практики, а також точки зору майбутніх учителів щодо важливості класу.

У своєму дослідженні Кан та ін. (2016) намагалися визначити роль напрацювань, проведених у рамках педагогічної практики з підготовки майбутніх учителів до професії. Відповідно до цього було визначено чотири теми, такі як педагогічні навички, загальне ставлення та поведінка, спілкування зі студентом та професійна відповідальність. З'ясовано, що майбутні вчителі приділяли увагу таким питанням, як презентація та відпрацювання педагогічних навичок під час занять педагогічної практики. На додаток до цього було зазначено, що такі навички, як керування класом, орієнтація в середовищі класу були набуті в рамках цих практик. Подібним чином було підкреслено, що такі ситуації, як використання методу викладання, звернення до громади, передача знань, управління часом і навички вирішення проблем також набуваються в цих практиках. Помічено, що під назвою загального ставлення та поведінки майбутні вчителі особливо наголошують на спостережливості, набутті впевненості в собі та позбавленні від хвилювання. Було також підкреслено, що різні ситуації, такі як підвищення обізнаності, використання досвіду вчителя-наставника, позбавлення професійних упереджень, демонстрація особистісних навичок і розуміння важливості передачі цінностей також мали місце.

Ще одне важливе питання – спілкування з учнем. На цьому етапі нашу увагу привертають факти, які майбутні вчителі намагаються особливо дізнатися про учнів різної вікової групи та їх характеристики, спілкуються з ними та дізнаються про те, як вони повинні поводитися з учнем. Крім того, коли розглядаються навички професійної відповідальності, помічено, що майбутні вчителі наголошують на відвідуванні найбільшої кількості занять після підготовки. Окрім цього, було також відмічено, що педагогічна прак-

³¹¹ Hazzan O. & Lapidot T.. The practicum in computer science education: Bridging gaps between theoretical knowledge and actual performance. Inroads – The SIGCSE Bulletin. 2004. 36 (4). pp. 47–51.

тика також має внесок, наприклад наявність думки щодо професії, прийняття обов'язків і бачення труднощів у професії³¹².

Проблеми, з якими майбутні учителі стикаються під час занять педагогічної практики, є ще одним предметом дослідження. У зв'язку з цим було помічено, що під час аналізу поглядів майбутніх вчителів виникають різні джерела проблем. Це особисті проблеми, які виникли, проблеми, пов'язані зі школою практики, і проблеми, пов'язані з педагогічною практикою в класі. Згідно з цим, було помічено, що кандидати відчували особисті проблеми, засновані на студентському контролі, хвилюванні та недосвідченості. На додаток до цього, було наголошено, що у школах практики спостерігалися проблеми з дисципліною, не було достатньо часу для практики, студенти школи практики відчували деякі періодичні проблеми, такі як підлітковий вік і деякі проблеми з керівництвом школи. Проблеми, які виникли під час уроку педагогічної практики, полягали в його обмежувальних характеристиках, таких як обов'язкове відвідування школи для цього класу, недостатній період практики та певні обмеження повноважень майбутніх учителів, а також той факт, що майбутні вчителі сприймали це як проблеми. Іншою темою, щодо якої майбутні вчителі висловлювали свої ідеї, були внески вчителів-менторів, які допомагають їм під час практики. Коли надані відповіді були проаналізовані, було встановлено, що ці внески стосуються курсу, учнівського та класного середовища.

Головним внеском у курс був менеджмент курсу. Майбутні вчителі підкреслили внесок наставників у те, як керувати курсами. На додаток до цього, способи використання методів і прийомів викладання, які використовуються на заняттях, і зразки, надані під час підготовки до курсу та занять, були умовами, названими як внесок майбутніми учителями. У внесках для студентів особливо привертає увагу акцент на спілкуванні з учнем. На додаток до цього було зазначено, що були також такі внески, як ставлення до учня, вплив на нього та знання психології учня. Ще один важливий факт – внесок у класне середовище. Це керівництво класом, використання часу та розв'язування завдань на уроці по порядку. Майбутніх учителів просять надати деякі пропозиції щодо практики, оскільки їхні пропозиції цінуються для кращого керування курсом. У зв'язку з цим було відмічено, що майбутні вчителі, які навчаються у групі педагогічного становлення, наголошували на необхідності більшої практики у сфері педагогічної практики. Крім цього, серед пропозицій можна назвати необхідність покласти на майбутнього вчителя більше відповідальності, збільшити час практики та вести майбутніми вчителями звіти про спостереження на уроках, які вони відвідують або беруть участь. Ще одна важлива пропозиція – це необхідність надання

³¹² Kan A. Ü. Pedagogical Formation Training Course Students' Perceptions Of Teaching Practice Course. The 2016 WEI International Academic Conference Proceedings Prague, Czech Republic, 2016. pp. 2–3.

можливості майбутнім учителям використовувати навчальні матеріали на уроках, які вони відвідують. Ще одна пропозиція полягає в тому, щоб вчителі-наставники надали зворотній зв'язок для виправлення помилок і недоліків, які вони бачать у майбутніх вчителів³¹³.

Отже, з огляду на вище означене, у Туреччині альтернативна сертифікація здійснюється за «Сертифікаційними програмами педагогічної підготовки» (Pedagogical Formation Education Certificate Programs, PFCEP), які надаються педагогічними факультетами університетів. У такому порядку останні здійснюють як традиційний, так і альтернативний шляхи процесу сертифікації вчителя. Більшість досліджень щодо підготовки вчителів, кандидатів у вчителі або вчителів проводяться в контексті традиційної сертифікації. Дослідження щодо PFCEP, який є ресурсом підготовки вчителів середньої школи в Туреччині, залишаються на більш обмеженому рівні. Слід також зазначити, що альтернативно та традиційно сертифіковані вчителі не мають однакових потреб у підвищенні кваліфікації. «Знання основних факторів стресу та труднощів, з якими стикаються альтернативно сертифіковані вчителі, також є необхідним для створення кращих систем підтримки для цих вчителів»^{314; 315}.

Альтернативна сертифікація в Туреччині також демонструє різницю з точки зору акцентів, курсової роботи та підходів, і її аналіз важливий для розуміння того, як альтернативні шляхи в педагогічній освіті відповідають вимогам, викликаним змінами та критичними потребами суспільства. Загальновідомо, що Туреччина має давні традиції АСП вчителів. Починаючи з перших років існування Турецької республіки, АСП використовувалися як доповнення до звичайних програм педагогічної освіти через постійну нестачу вчителів. Найм випускників АСП для навчання в предметних галузях середньої освіти став рутинним процесом, коли звичайні програми педагогічної освіти не могли задовольнити попит на вчителів через відсутність довгострокового планування потреб у вчителях на основі високого зростання населення та змін у політиці шкільної системи та педагогічної освіти. Зокрема, через ці програми до 2000-х рр. XX ст. майже 110 000 людей були найняті вчителями³¹⁶.

Випускники факультетів мистецтв і наук залишаються основною цільовою групою, яка має труднощі з працевлаштуванням у своїй галузі. З остан-

³¹³ Там само. pp. 3–5.

³¹⁴ Schonfeld I. S. & Feinman S. J. Difficulties of alternatively certified teachers. *Education and Urban Society*. 2012. 44 (3). pp. 217.

³¹⁵ Atabek O. Alternative certification candidates' attitudes towards using technology in education and use of social networking services: A comparison of sports sciences and foreign language graduates. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 2020. 12 (1). pp. 001–013.

³¹⁶ Yildirim A. & Ok A. Alternative teacher certification in Turkey : problems and issues. In R. G. Sultana (Ed.), *Teacher education in the Euro Mediterranean region* (pp. 259–278). New York: Peter Lang Publishing Inc., 2002.

німи оновленнями до цих програм приймаються як студенти бакалаврату, так і випускники університетів зі ступенем, пов'язаним із предметними галузями середньої школи, тобто не лише випускники факультетів мистецтв і наук, але й випускники факультетів богослов'я, охорони здоров'я, образотворчого мистецтва, спорту та фізичного виховання, а також економічних факультетів і середніх шкіл. Сьогодні АСП відкриті в 92 з 183 університетів Туреччини, які мають факультети та/або відділення освіти/педагогічних наук. Студентська квота була обмежена до 15 000 студентів. Правила та положення АСП були визначені Радою вищої освіти, тобто інспектором системи вищої освіти в Туреччині³¹⁷.

Примітно, що метою сертифікаційної освітньої програми педагогічно-го становлення у Кіпрському університеті Айдин (Cyprus Aydin University) є надання початкової підготовки студентам, які не закінчили педагогічні факультети, але хочуть стати вчителями. Програма спрямована на підготовку кандидатів у вчителі, які набули поведінки ефективного викладання, знають принципи та методи викладання, можуть застосовувати їх із підходом до навчання, орієнтованого на учня, знають, як мотивувати учнів до навчання та успіху, застосовують міждисциплінарний підхід, мають бачення та навички вирішення проблем, поважають соціокультурні відмінності, не дискримінують людей через релігію, мову, зовнішній вигляд чи індивідуальні характеристики та поважають індивідуальні й соціальні цінності. Програма спрямована на те, щоб випускники – кандидати у вчителі були людьми, які можуть інтерпретувати місце навчання впродовж життя та розвитку в процесі самореалізації та зв'язок між індивідуальним та соціальним розвитком у цьому контексті³¹⁸.

Враховуючи переваги та недоліки альтернативних програм сертифікації учителів в США українська дослідниця М. Леврінц пропонує адаптацію системи педагогічної освіти України здійснювати на державному, інституційному й особистісному рівнях. На державному рівні перегляду вимагає законодавча база, що регламентує альтернативні шляхи здобуття педагогічного фаху й атестації здобувачів. На інституційному рівні необхідно розробити алгоритм такої підготовки, тобто організаційно-змістові підходи, найбільш дієві у розрізі альтернативної освіти, яка відбувається за прискореною процедурою. Виняткову роль варто відвести підготовці менторів, адже успіх професійного становлення вчителя значною мірою залежить саме від фаховості наданої підтримки. Варто переглянути процедуру оцінювання й атестації здобувачів, критерії добору майбутніх слухачів альтернативних програм. Як було з'ясовано, рівень селективності

³¹⁷ Öztürk Akar E. Alternative Teacher Certification Students' Motivations of Teaching. Australian Journal of Teacher Education. 2019. 44 (11). pp. 42–60.

³¹⁸ Cyprus Aydin University. Pedagogical Formation Education Certificate Program. URL: <https://www.csu.edu.tr/en/pedagogical-formation-education-certificate-program/>

та вимогливості є важливими чинниками зростання якості професійної підготовки. На особистісному рівні слід забезпечити належний фаховий супровід кандидатам на педагогічні посади, особливо на етапі входження у професію³¹⁹.

Отже, здійснений контент-аналіз фахової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що альтернативні шляхи до здобуття педагогічної професії володіють рядом переваг у порівнянні з традиційною системою педагогічної освіти, особливо в умовах кадрового дефіциту. Визначено, що традиційні програми переважають по низці показників, як-от рівень задоволеності випускників якістю освітніх програм і професійним вибором, готовності до виконання професійних функцій. Водночас слухачі альтернативних програм продемонстрували глибші знання зі спеціальності, одержавши вищі результати з кількох видів тестування. АСП вчителів уможливають наставництво та розширений досвід викладання в класі; стимулюють професіоналів до викладацької кар'єри та готують їх через практику. Однак, виявлено також багато недоліків у АСП вчителів, зокрема труднощі з розробкою навчального плану, знаннями педагогічного змісту, працевлаштуванням у предметній галузі, складністю оцінювання якості та ефективності АСП через їх нетривалість та нерегулярність.

З метою усунення нестачі учителів виявлено зростання кількості програм сертифікації вчителів, альтернативних традиційним програмам, які надають університети в усьому світі. Проаналізовано, що альтернативна сертифікація в Туреччині демонструє різницю з точки зору акцентів, курсової роботи та підходів, її відповідності вимогам, викликаним змінами та критичними потребами суспільства.

З'ясовано, що рішенням, прийнятим у 2010 році, замість магістерських програм без написання дисертації введено програму педагогічного становлення, яка оцінюється як програма індивідуального розвитку в рамках навчання впродовж життя. Досліджено, що згідно з останніми оновленнями на цю програму приймаються як студенти бакалаврату, так і випускники турецьких університетів зі ступенем, пов'язаним із предметними галузями середньої школи.

З огляду на ситуацію, що склалася у галузі педагогічної освіти України внаслідок збройної агресії, пропонуємо переглянути раціональність альтернативних маршрутів здобуття професійної кваліфікації учителя в Україні з екстраполяцією конструктивних ідей турецького досвіду у процесі сертифікації українських учителів.

³¹⁹ Леврінц М. І. Альтернативна освіта педагогів у США: Альтернативи для України. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2023. 1 (52). С. 91.

2.7. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК: ДОСВІД ДАНІЇ ТА НОРВЕГІЇ

Мар'яна ГРАБ (Мукачево, Україна)

PROFESSIONAL TRAINING OF SCIENCE TEACHERS: THE EXPERIENCE OF DENMARK AND NORWAY

Mariana GRAB (Mukachevo, Ukraine)

В контексті сьогодення на рівні світу й окремих держав реалізується стратегія системної природничої освіти, що покликана формувати активних громадян своєї держави і розвивати їх на цінностях безпечної життєдіяльності у природовідповідному світі. Важливим чинником формування сталого розвитку, виховання екологічно свідомих особистостей є якісна підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін, покликаних зберігати, збагачувати та ретранслювати досвід природничих наук у освітній практиці.

В умовах освітніх реформ у професійній підготовці майбутніх учителів, зокрема вчителів природничих дисциплін, відбуваються інноваційні зміни, зафіксовані у Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепції «Нова українська школа» (2016), Державному стандарті базової середньої освіти 2020), Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018), Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (2020) тощо. У нормативних документах зазначено, що природнича освіта покликана не лише формувати в учнів цілісне уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу і екологічний спосіб мислення, а стати складовою частиною державної політики з підвищення рівня конкурентоспроможності національної економіки, відповідати потребам суспільства. Крім того, природнича освіта сприяє розвитку критичного й логічного мислення, умінню застосовувати наукові методи в повсякденні, яке безпосередньо стосується безпеки нашого життя. Оновлення підходів до природничої освіти в рамках НУШ вимагає від майбутніх учителів і практиків ретельної підготовки, розвитку нових компетентностей та умінь. Це стосується не лише змісту навчання, але й підходів до організації освітнього середовища, методів оцінювання та застосування сучасних технологій у навчанні.

Цінним для нас є досвід природничої освіти держав, у яких сфера екології і природокористування є пріоритетною, що тенденційно імплементо-

вано в сфері підготовки майбутніх педагогів. Доцільність вивчення досвіду розвитку природничої освіти майбутніх учителів у Данії й Норвегії обґрунтовується низкою чинників, серед яких: ці країни є визнаними лідерами у рейтингах розвитку людського потенціалу й якості життя (ООН), перевершуючи успіхи більш розвинених в економічному аспекті країн; представляють вдалий приклад одночасно егалітарної, централізованої й соціально орієнтованої скандинавської моделі системи вищої освіти, що пройшла низку реформ, досягнувши якісних результатів; констатовано наявність вагомих педагогічних досягнень у розбудові гуманістичної системи педагогічної освіти, що надзвичайно ефективно поєднує суто скандинавські освітні пріоритети із загальноєвропейськими та світовими тенденціями і, які, за результатами TIMMS та PISA, демонструють стабільно високі якісні показники тощо.

Вивчення зарубіжного досвіду педагогічної освіти є надзвичайно важливим для України, оскільки відсутність чіткої національної стратегії інтернаціоналізації освіти призводить до нівелювання стандартів якості освітніх послуг, незадовільних темпів розвитку міжнародних освітніх проєктів тощо. Водночас система неперервної педагогічної освіти в Україні цілеспрямовано інтегрується у європейський, зокрема, та світовий загалом освітній простір. З цього приводу Г. Товканець³²⁰ виокремлює пріоритети у розвитку педагогічної освіти та професійної підготовки вчителя в європейських країнах, серед яких: відповідні і високоякісні знання, навички та компетенції, інклюзивна освіта, рівні можливості, відкрита інноваційна освіта, підтримка мобільності, стійкі інвестиції та ін.

Заслужовують на увагу наукові праці А. Роляк³²¹, у яких зазначено, що в освітньому просторі сучасної демократичної Данії відбувається постійне акцентування уваги на особистості педагога, який є головним фактором оновлення освітньої системи країни. Учитель у демократичному інформаційному суспільстві – це не лише той, хто має професійну підготовку і залучений до викладання, а той, хто може організувати та повноцінно реалізувати освітній процес.

Поділяємо думку О. Огієнко³²² про те, що у норвезькій освітній системі одним із завдань є розвиток здатності людини відчувати, співчувати, бути активною, здатною на співпрацю, рівність та солідарність, а призначення освітньої системи – неперервний розвиток особистості в таких вимірах: духовна людина (важливість фундаментальних цінностей та етики), творча

³²⁰ Товканець, Г. В. (2019) Удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів як умова імплементації європейської освітньої стратегії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*, 2 (10), 2, 24–27.

³²¹ Роляк, А. (2011). *Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

³²² Огієнко, О. І. (2010). Педагогічна освіта Норвегії: генеза і тенденції розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (6), 86–96.

людина (важливість розвитку індивідуальних навичок та відносин), робоча людина (важливість професійної підготовки), освічена людина з гарним знанням своєї культури та культури інших народів, соціальна людина (важливість співпраці, прагнення приносити користь суспільству), екологічно освічена людина (відповідальність за навколишнє середовище), інтегрована людина. Вважається, що неперервний розвиток демократичного громадянства впродовж життя є передумовою для динамічного, демократичного суспільства тощо.

Слушною є наукова позиція Т. Логвиненко³²³ про те, що системи вищої освіти скандинавських країн базуються на двох основах: унітарній та бінарній. Унітарна (або єдина) система вищої освіти переважно складається із університетів (частка інших, відповідних до них закладів, становить незначний відсоток). Більш поширеною є бінарна система, що включає університетський та неуніверситетський сектори. У цій системі університети пропонують програми з поглибленим теоретичним курсом, спрямованим на ґрунтовний науковий пошук, а не університетські заклади – програми професійного навчання високого рівня. В останні роки ці відмінності стають менш відчутними завдяки тому, що, з одного боку, відбувається посилення академічного розвитку неуніверситетського сектору, а з іншого – констатовано більшу участь університетів у професійно-орієнтованій діяльності. Система вищої освіти Данії та Норвегії позиціонує як бінарна.

Вища освіта Данії, зокрема педагогічна, здобувається в університетах, університетських коледжах і академіях професійної вищої освіти. Діяльність закладів вищої освіти врегульовується Міністерством вищої освіти та науки (Ministry of Higher Education and Science). Наразі педагогічний фах у Данії можна здобути у 9 закладах вищої освіти, що мають свої програми у 19 населених пунктах. Відзначимо, що університети в Данії пропонують бакалаврські, магістерські та докторські програми. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін в університетах більш академічно та науково-орієнтована і передбачає дослідницьку роботу, виконання наукових проєктів і фундаментальне теоретичне навчання; водночас коледжі в Данії зазвичай зосереджуються на розвитку практичних умінь і фаховій підготовці. Розглянемо провідні методологічні підходи, що складають концептуальне підґрунтя педагогічної освіти загалом та природничої освіти майбутніх учителів цієї країни, що допоможе визначити особливості данської моделі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Логіка дослідження спонукає нас до аналізу наступних підходів:

³²³ Логвиненко, Т. (2014). Вища освіта Данії, Норвегії, Швеції у сучасному європейському вимірі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*, 30, 86–89

- конструктивістський підхід. Він передбачає активну роль майбутніх учителів природничих дисциплін в освітньому процесі коледжів і університетів: студенти здобувають знання через взаємодію з оточуючим світом та практично набувають власного досвіду, а не навчаються через пасивне сприйняття інформації;
- гуманістичний підхід. На ньому базується природнича освіта в Данії і особлива увага акцентується на повазі до особистості, розвитку індивідуальності та відкритості до різних культур і цінностей;
- проектно-орієнтований підхід. Передбачає роботу над конкретними проектами та розв'язанням проблем; сприяє розвитку критичного мислення та самостійності майбутніх учителів природничих дисциплін;
- компетентнісний підхід. Основою підготовки майбутніх учителів є розвиток компетентностей, що відповідають сучасним вимогам освітньої системи. Національні стандарти в цій країні визначають ключові компетентності, які мають бути сформовані у майбутніх учителів природничих дисциплін;
- контекстуальний підхід. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін в Данії забезпечує розуміння контексту, в якому відбувається навчання. Учителі повинні враховувати соціальні, культурні та історичні аспекти середовища, в якому працюють, щоб гармонійно проектувати, моделювати освітній процес;
- рефлексивний підхід. Варто зазначити, що у Данії акцентується увага на важливості рефлексії як для учнів, так і для учителів. Рефлексивний підхід передбачає аналіз й оцінку власного досвіду, знань і умінь з метою постійного професійного розвитку;
- інклюзивний підхід. В цій державі приділяється значна увага інклюзії, що передбачає створення сприятливих умов для всіх учнів незалежно від їхніх потреб і можливостей. Майбутні учителі навчаються враховувати особливості та індивідуальність кожного учня, щоб забезпечити ефективний освітній процес.

Організація підготовки майбутніх учителів в Данії³²⁴ базується на таких принципах: постійний професійний розвиток, колаборативне навчання, автономія та діалог, гнучкість та інноваційність, етичність та відповідальність. Освітня система цієї країни передбачає необхідність постійного професійного розвитку вчителів природничих дисциплін, тому їх стимулюють до участі у наукових дослідженнях, конференціях та семінарах, що сприяє підвищенню якості освіти.

У датській педагогічній освіті акцентується увага на важливості співпраці та обміні досвідом між учителями, студентами та науковцями, що створює сприятливе середовище для розвитку професійних спільнот і обміну

³²⁴ Товканець, Г. В. (2023). Неперервна педагогічна освіта в європейському освітньому просторі: досвід Данії і Норвегії. *Імідж сучасного педагога*, 2(209), 36–41.

знаннями. Одним із основних концептуальних засад у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін є створення умов для розвитку автономії та діалогу. Вчителі повинні вміти приймати самостійні рішення, налагоджувати партнерську взаємодію з учнями, колегами й батьками для досягнення спільних освітніх цілей. Фахова підготовка передбачає розвиток гнучкості та інноваційності, що дозволяє їм адаптуватися до швидко змінюваних умов сучасної освіти і впроваджувати нові технології та методики. У процесі підготовки майбутніх учителів увага фокусується на важливості етичної та відповідальної поведінки: педагоги повинні усвідомлювати свою роль у формуванні особистості учнів та дотримуватися норм професійної етики.

Варто зазначити, що природнича освіта в сучасній Данії набуває нового змісту і цілей. Вона не просто орієнтована на передавання знань з природничих наук, але й зосереджена на розвитку екологічної свідомості, навичок критичного мислення, а також підготовці до виконання активних дій у сфері охорони довкілля. Водночас природничі науки виступають фундаментальним підґрунтям освітнього процесу, що забезпечує необхідні теоретичні знання та методи дослідження, які дозволяють здобувачам освіти глибше розуміти природні процеси та явища, а також їх взаємозв'язок з людським суспільством.

Норвегія є однією з найрозвиненіших країн з одним із найвищих показників ВВП на душу населення та одним із найнижчих рівнів державного боргу. Рівень зайнятості є відносно високим, і ця держава є однією з найбільш егалітарних країн з найнижчою нерівністю доходів серед країн світу. Завдяки таким сприятливим економічним обставинам студенти Норвегії отримують гідну фінансову підтримку. Система вищої освіти Норвегії є складовою Болонського процесу та передбачає, як і в Україні, три рівні підготовки: освітній ступінь «бакалавр», «магістр», «доктор»³²⁵. Вищу освіту можна здобути в: університетах (universitet), університетських коледжах (høgskole), спеціалізованих університетських закладах (vitenskapelig høgskole) і приватних закладах. Протягом останніх десятиліть система вищої освіти Норвегії перейшла від бінарної до більш унітарної. Система була консолідована через «злиття» ЗВО для підвищення ефективності та конкурентоспроможності при збереженні географічного охоплення. У цій країні вища освіта вважається суспільним благом, що підвищує економічний розвиток і сприяє рівності в суспільстві.

Варто зазначити, що на початку 90-х р. XX ст. поняття «природничі науки» в Норвегії включало астрономію, фізику, хімію, біологію та геологію. На початку XXI ст. до поняття «природничі науки» додали географію, інженерію, агрономію, фармакологію та медичні науки. У 20-х рр. XXI ст. розроблено спектр спеціалізованих наукових напрямів (молекулярна біологія,

³²⁵ Огієнко, О. І. (2010). Педагогічна освіта Норвегії: генеза і тенденції розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (6), 86–96.

океанографія та ресурсна геологія), а також багато міждисциплінарних наукових напрямів, які перетинаються з природничими науками, наприклад, соціальна географія та морський менеджмент»³²⁶. Природнича освіта в Норвегії сприяє розвитку екологічного мислення та стимулює здобувачів освіти до справжнього зацікавлення у збереженні природних ресурсів і довкілля.

Щоб краще зрозуміти особливості норвезької моделі вищої педагогічної освіти загалом і природничої освіти зокрема, варто визначити її основні методологічні та теоретичні принципи. Слід зауважити, що методологія норвезької педагогічної освіти, зокрема і природничої, тісно пов'язана з історією країни та розвитком її освітньої системи. Уряд Норвегії завжди прагнув розвивати вільних та творчих особистостей, адаптуючи освітній процес коледжів і університетів до потреб кожної історичної епохи. Проаналізуємо їх детальніше.

Важливими методологічним підходом підготовки майбутніх учителів в Норвегії є діяльнісний, діалоговий, особистісний, комплексний, що забезпечує залучення студентів до практичної роботи, розвиток та збагачення теоретичних знань шляхом трансформації інформації у професійні вміння. Діяльнісний підхід сприяє підготовці студентів до самостійної професійної діяльності, стимулюючи їх перехід з ролі учня до активного суб'єкта пізнання, праці та комунікації. Викладачі норвезьких університетських коледжів та університетів, дотримуючись принципів поваги до прав людини на самовираження, активності студентів у пошуку нових знань, включення особистості в значущу діяльність та віри в потенціал особистості, мотивують та активізують майбутніх фахівців для опанування теоретичного і практичного матеріалу.

Принцип поваги до особистості є пріоритетним у педагогічній освіті Норвегії. Це виявляється в прийнятті права студента на самовираження: особистість є самостійною у творчому пошуку варіантів розвитку, що відповідає можливостям і здібностям кожної людини. Крім того, активний пошук нових знань є принципом організації професійної підготовки, що стимулюється застосуванням інноваційних технологій. Важливе значення надається умінню критично мислити при вирішенні проблем та умінню обґрунтовувати свій вибір. Здобувачі освіти в Норвегії мають можливість оволодіти механізмами самореалізації, саморегуляції, готовністю до адаптації й інтеграції в швидко змінюваному суспільстві. До прикладу, більшість семінарських занять у ЗВО відводиться для самостійного пошуку студентами нової інформації в процесі виконання групових та індивідуальних проектів, участі в рольових і ділових іграх³²⁷.

³²⁶ Граб, М.В., & Лалак, Н.В. (2020). Сучасні тенденції реформування системи освіти Норвегії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*, 6(1), 44–50.

³²⁷ Бондар, Т. І., & Пинзеник, О. М. (2022). Особливості природничої освіти в Норвегії. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 207, 401–406.

Важливим принципом, що пов'язаний з діяльнісним підходом, є принцип включення студента в особистісно значущу діяльність. Цей принцип передбачає стимулювання активності майбутнього педагога в освітньому процесі та організацію різних видів діяльності, що сприяють його саморозвитку. Застосування викладачами різноманітних інтерактивних форм і видів діяльності (есе, «мозковий штурм», рольові ігри, проектна діяльність), дозволяє майбутнім фахівцям краще усвідомлювати свою особистісну значущість та розкривати свій внутрішній потенціал. Діяльнісний підхід є ключовим для ефективного розвитку творчої особистості майбутнього учителя природничих дисциплін.

На думку Г. Трухан³²⁸, ще одним домінуючим принципом організації професійної підготовки вчителів природничих дисциплін в Норвегії є віра в позитивний потенціал студента. Здобувач вищої освіти сприймається викладачами як особистість, що володіє необмеженими творчими можливостями. Для розвитку особистісного потенціалу у процесі професійної підготовки студентам пропонується вирішувати «відкриті ситуації», що вимагають пошуку нестандартних шляхів вирішення поставлених перед ними завдань. При цьому в норвезькій системі педагогічної освіти необхідними показниками творчої особистості вважається прагнення здобувачів освіти до відкриття нового, уміння бачити проблемні аспекти ситуації, прояв самостійності і креативності у вирішенні поставлених завдань.

Забезпеченню самореалізації особистості у процесі активної пізнавальної діяльності сприяє принцип віри в потенціал здобувача освіти. Слід зазначити, що важливим фактором розвитку творчих здібностей студента є наявність вибору індивідуальної траєкторії навчання. Студенти коледжів і університетів Норвегії, отримуючи на початку року каталог, який містить детальну інформацію щодо пропонованих дисциплін, самостійно або за допомогою тьютора, обирають з них визначену кількість навчальних курсів та складають план роботи на семестр, виходячи із власних потреб і мотивів.

У Норвегії важливе місце серед методологічних підходів, що складають основу організації підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, займає діалоговий підхід. Цей підхід передбачає використання бесід, дискусій та диспутів з проблем, що дозволяє формувати у студентів такі якості, як: автономність, самостійність та активну життєву позицію. Реалізація діалогового підходу є можливою завдяки дотримання педагогіки партнерства, принципу співробітництва між викладачем та студентом. Цей принцип дозволяє побудувати ефективні міжособистісні відносини здобувачів освіти всередині навчальної групи, що допомагає краще пізнати один одного, розвивати їх соціальні навички. У цілому діалоговий підхід разом з іншими методологічними підходами, допомагає формувати творчу особи-

³²⁸ Трухан, Г.В. (2019). Методологічні та теоретичні засади організації педагогічної освіти в Норвегії. *Педагогіка та психологія*, 62, 170–179.

стість майбутнього учителя природничих дисциплін. У Норвегії також важливі акценти розставлені на розвиток духовності, загальної ерудиції. Так, до прикладу, для студентів першого року навчання обов'язковим є викладання курсу «Драма», який допомагає їм глибше зрозуміти сенс людських відносин, духовні символи культурного розвитку та формує ментальність норвезького суспільства³²⁹.

Такі підходи можуть бути корисним для української системи педагогічної освіти, адже дозволяють акцентувати увагу на особистісному розвитку та творчому потенціалі студентів, що забезпечує ефективний розвиток освітньої системи в цілому. Заслугує на увагу і впровадження STEM-підходів, що стає ключовим у процесі підготовки вчителів і сприяє викладанню природничих дисциплін в інтегративному контексті.

Таким чином, основними закладами для здобуття педагогічної освіти в Данії і Норвегії є коледжі та університети, у яких реалізується збалансована підготовка, що включає загальні і фахові навчальні дисципліни, педагогічну практику, написання кваліфікованої роботи. Нами визначено, що хоча системи підготовки учителів природничих дисциплін у цих країнах мають певні особливості (в кваліфікаційних рівнях, предметах спеціалізації, рівнях класів, для яких здійснюється підготовка вчителів, методологічних підходах), вони об'єднуються спільною метою: формування компетентних, відповідальних та інноваційних педагогів. Основу фахової підготовки складають інновації, що спрямовані на реалізацію індивідуальних можливостей студентів та підтримку їх постійного професійного розвитку. Завдяки комплексному та міждисциплінарному підходам, студенти здобувають необхідні знання, уміння та цінності для успішної кар'єри в галузі освіти та позитивного впливу на сталий розвиток суспільства. Аналіз природничої складової у змісті освітніх програм підготовки майбутніх учителів в коледжах та університетах Данії та Норвегії дозволив з'ясувати, що зміст освітніх програм є варіативним, залежить від обраних навчальних предметів та спрямований на розвиток компетентностей, має науково-дослідницький і практико-орієнтований характер. В цих країнах високий рівень фахової підготовки досягається за допомогою поєднання традиційних форм та інноваційних методів навчання, що розвивають критичне мислення, аналітичні навички, самостійність і співпрацю студентів. Загальними формами і методами навчання є лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота, електронне та змішане навчання, а також метод проєктів, групові дискусії, рольові ігри, кейс-методи, дебати, активне використання ІКТ, практичної складової. З'ясовано, що в коледжах і університетах обох країн згідно з освітніми програмами педагогічна практика має дослідниць-

³²⁹ Граб, М.В., & Лалак, Н.В. (2020). Сучасні тенденції реформування системи освіти Норвегії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*, 6(1), 44–50.

ку спрямованість, формує цілісне уявлення про фахову діяльність вчителя, сприяє набуттю досвіду вирішення проблемних ситуацій та ухвалення самостійних рішень, розвиває педагогічне мислення, мотивує до праці в школі. В Норвегії цінним є досвід підготовки супервізора – керівника педагогічної практики в школі.

Виклад спонукає до висновку, що освітні системи обох країн зорієнтовані на фундаментальність знань з природничих наук, підготовку висококваліфікованих педагогів, здатних успішно працювати в сучасному освітньому середовищі.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0215.2025>

2.8. ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Любов ФЕНЧАК (Мукачєво, Україна)

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING

Lyubov FENCHAK (Mukachevo, Ukraine)

Одним із пріоритетних завдань у системі сучасної освіти є формування у здобувачів відповідального відношення як до власного здоров'я так і до здоров'я довколишніх людей. Звідси постає потреба в удосконаленні процесу формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, що дозволить максимально врахувати освітні тенденції та особливості їх фахової підготовки в умовах сьогодення³³⁰.

На думку професора В.Андрущенка, саме на вчителя покладаються найбільші надії, оскільки він формує шкалу цінностей, яка сприяє і забезпечує взаємодію та єдність людини і суспільства, людини і держави, люди-

³³⁰ Фенчак Л.М. Теоретико-методологічний підхід до формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх педагогів. *Щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І.Франка «Молодь і ринок»*. Випуск № 1(132), січень 2016 р. С. 93.

ни і людини³³¹. Закономірно, що для реалізації такого важливого завдання педагог повинен володіти відповідним рівнем професійної компетентності. З огляду на зазначене, постає важливе завдання щодо підготовки майбутнього вчителя початкових класів до сумлінної оздоровчої і превентивної освіти молодших школярів, формувати та підвищувати наявний рівень їх здоров'язбережувальної компетентності.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема підготовки майбутніх педагогів, формування їх професійних компетентностей були постійною увагою багатьох дослідників. Теоретичні та методологічні її основи відображені в працях педагогів-класиків О. Духновича, С. Русової, В. Сухомлинського та ін. Сучасні її аспекти знайшли висвітлення в наукових доробках А. Алексюка, С. Гончаренка, Н. Кузьміної, О. Савченко та ін. Розробку педагогічних шляхів вирішення формування здорового способу життя, валеологічної культури, культури здоров'я особистості здійснювали Г. Апанасенко, В. Бобрицька, О. Бондаренко, І. Брехман, Є. Вайнер, О. Ващенко, Г. Власюк, М. Гончаренко, М. Гриньова, В. Оржеховська та ін. Проблеми формування професійної компетентності педагогів присвячені праці В. Баркасі, О. Дубасенюк, Л. Лук'янової, Г. Товканець, Т. Молнар та ін. Окремі аспекти проблеми формування особистості педагога, як пропагандиста здорового способу життя висвітлено у працях І. Авдеєнко, М. Бака, О. Шияна та ін. У результаті ознайомлення з відповідними науковими дослідженнями нами з'ясовано, що процес формування системи здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів вищої освіти має не завжди однозначне трактування.

Цінним для нашого дослідження є розкриття змісту процесу формування здоров'язбережувальної компетентності дослідницею І. Авдеєнко. Вона вважає, що придатними можуть бути лише такі шляхи формування здоров'язбережувальної компетентності, які стимулюють студента опосередковано, активізують його як суб'єкта свого інтелектуального і професійного становлення, розвитку і саморозвитку. Тобто процес формування здоров'язбережувальної компетентності студентів має бути спрямований, насамперед, на розвиток їхніх особистісних якостей як майбутніх фахівців. На думку дослідниці, головним завданням вищої освіти, з погляду окресленої проблеми, є формування у студентів стійкого інтересу до здоров'язбережувальних питань, визнання їх актуальності і необхідності. Для ефективного спрямування професійної підготовки студентів як майбутніх фахівців відповідно окресленої мети необхідно визначити конкретні педагогічні умови розвитку їх культури здоров'я в освітньому середовищі вищого навчального закладу: здоров'язбережувальне спрямування професійної підготовки студентів; формування в студентів системи здоров'язбережувальних знань; оволодіння студентами здоров'язбережувальними техно-

³³¹ Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів XXI століття. Європейські педагогічні студії, 5–6, 2015. С. 58.

логіями та уміннями розробляти індивідуальну оздоровчу програму; упровадження комплексної програми розвитку культури здоров'я студентів у процесі фахової підготовки. Урахування всіх зазначених педагогічних умов може забезпечити ефективний цілеспрямований процес розвитку культури здоров'я студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти³³².

Ми повністю погоджуємось з позицією Б. Долинського, який стверджує, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів передбачає спрямованість процесу фахової підготовки на формування у студентів відповідних ціннісних орієнтацій, як основи їхнього ставлення до здоров'язбережувальної діяльності в майбутній професії: ставлення до здоров'я як найвищої цінності, налаштованість на здоров'язбережувальну діяльність, орієнтація на здоровий образ життя, настанова на позбавлення шкідливих звичок, орієнтація на постійне здійснення моніторингу здоров'я, усвідомлення цінності здоров'я і життя учнів початкової школи; спрямованість на просвітницьку діяльність у галузі здоров'язбереження. На його думку процес підготовки майбутніх вчителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності є спеціальним, цілеспрямованим, керованим і вимірюваним, що зумовлює обґрунтування концептуальних ідей його впровадження на різних рівнях: методологічному, теоретичному та практико-орієнтованому³³³. Коротко охарактеризуємо їх.

1. Методологічний рівень відбиває взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів щодо вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів. Зокрема:

- особистісно-діяльнісний підхід зумовлений тим, що лише в діяльності особистість найбільш повно засвоює необхідні знання й оволодіває відповідними вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності. Зважаючи на різноманітність і багатоплановість діяльності, яку здійснює вчитель початкової школи (навчально-виховна, спортивно-ігрова, фізкультурно-оздоровча, ігрова, дозвілєва, екологічна та ін.), застосування саме особистісно-діялісного підходу сприятиме підготовці студентів до такої організації освітньої діяльності з молодшими школярами, яка не шкодитиме їхньому здоров'ю

³³² Авдєєнко І. М. Розвиток культури здоров'я студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.07. Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2016. 22 с.

³³³ Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності: автореф. Дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2011. – С. 7–8.

- водночас забезпечить відповідно до суб'єкт-суб'єктних позицій залучення молодших школярів до різноманітних видів особистісно значущої діяльності, її усвідомлення, що сприятиме формуванню в них здоров'язбережувальних навичок і вмінь;
- системний підхід орієнтує на необхідність формування цілісної особистості студентів, що передбачає формування і розвиток їхніх професійних та особистісних якостей, які сприятимуть підготовці до здоров'язбережувальної діяльності в умовах початкової школи;
 - культурологічний підхід дозволяє розглядати педагогічні явища на широкому загальнокультурному тлі соціуму як сукупність культурних компонентів однією складових якої є культура здоров'я, формування якої необхідно приділяти особливу увагу під час навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. Основним завданням культурологічного підходу є навчання й виховання майбутнього вчителя початкової школи як суб'єкта здатного до власного культурного саморозвитку, а також спроможного ввести дитину у світ культури, надати їй допомогу в культурному самовизначенні, здійснюючи формування культури здоров'я у навчально-виховному процесі;
 - аксіологічний підхід, реалізація якого передбачає формування в майбутніх учителів початкових класів сукупності відносно стійких цінностей педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує трансформацію їх в особистісно значущі, і передбачає виховання у студентів індивідуального ідеалу здоров'я, прагнень до самореалізації, що зумовлює необхідність формування у майбутніх учителів, зокрема початкової школи, навичок і вмінь здоров'язбереження, готуючи їх до здійснення такої діяльності з молодшими учнями в подальшій професійній діяльності³³⁴.

Аналіз досліджень сучасних дослідників 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.

Здоров'язбережувальна компетентність, як свідоме прагнення особистості до здорового способу життя, зобов'язує проводити навчальну та майбутню професійну діяльність через призму особистісної відповідаль-

³³⁴ Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності: автореф. Дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2011. С. 15.

ності за стан здоров'я протягом всього життя. У результаті аналізу відповідних наукових досліджень нами було виявлено більш широке розуміння цієї особистісної категорії. Зокрема, Н. Зимівець досліджуючи дану комплексну категорію встановила, що «відповідальне ставлення до здоров'я» охоплює: політику заради здоров'я; створення сприятливого для здоров'я середовища; навчання для здоров'я; розвиток особистості задля здоров'я; розвиток громади задля здоров'я. Опорні принципи при цьому: самовизначення, активізація потенціалу, участь, соціальне підкріплення, партнерство³³⁵.

На думку колективу авторів (Т. Бондар, О. Карпенко, Д. Дикова-Фаворська) відповідальність за здоров'я однаково несуть як суспільні інститути (держава, громада, організації), так і самі люди. Ця теза офіційно визнана однією з теоретичних засад, частиною ідеології формування здорового способу життя³³⁶. Зокрема, щоб забезпечити права школярів на якісну освіту й охорону здоров'я, педагог має розвивати у них також відповідну здоров'язбережувальну компетентність та сприяти створенню безпечного та здорового освітнього середовища.

Побудова безпечного та здорового освітнього середовища у Новій українській школі є пріоритетним напрямом державної політики. Тому усі вищеперераховані чинники активізують необхідність професійного становлення педагога у відповідності до сучасних вимог та викликів, володіння всіма необхідними компетентностями.

У Професійному стандарті на державному рівні визначено загальні і професійні компетентності та трудові функції сучасного вчителя початкових класів, а також дано орієнтир для закладів освіти до підготовки освітян та підвищенні їхньої кваліфікації. Відповідно до Професійного стандарту вчитель початкових класів, виконуючи трудову функцію щодо участі в організації безпечного та здорового освітнього середовища, повинен володіти добре сформованою здоров'язбережувальною компетентністю³³⁷.

Проаналізуємо її змістову частину з метою удосконалення формування у процесі фахової підготовки. У відповідності до Професійного стандарту здоров'язбережувальна компетентність включає такі складові:

1. *Здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу.*

Дана складова здоров'язбережувальної компетентності вчителя початкових класів включає:

³³⁵ Зимівець, Н. Категорія здоров'я в контексті концепції сприяння покращенню здоров'я. *Освіта Донбасу*, 6 (143). 2010, С. 109–118.

³³⁶ Бондар Т.В., Карпенко О.Г., Дикова-Фаворська Д.М. Формування здорового способу життя молоді: *навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді*. К.: Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. 115 с.

³³⁷ Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» від 29.08.2024 р. №1225. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/929/92993/646-ilovepdf_merged_1.pdf

- *знання* про ознаки безпечного освітнього середовища, основи безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни, види та прояви насильства, дискримінації, булінгу (цькування), правила запобігання та протидії їм;
- *уміння та навички* організовувати освітнє середовище з урахуванням правил безпеки життєдіяльності, санітарних правил охорони праці і норм, протиепідемічних правил та діям у надзвичайних ситуаціях.

Також педагог має здійснювати превентивно-педагогічну діяльність щодо запобігання та протидії булінгу, різним проявам насильства та дискримінації серед здобувачів початкової освіти та інших учасників освітнього процесу. У межах цієї компетентності вчитель початкових має забезпечувати уміння щодо взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу для організації безпечного освітнього середовища; інтегрувати апробовані здоров'язбережувальні технології, засоби й ресурси в освітній процес, зокрема для запобігання та протидії насильству, булінгу (цькуванню).

У сучасному світі розвиток здоров'язбережувальної компетентності особистості дедалі частіше відбувається через упровадження превентивної освіти, що ефективно впливає на формування необхідних для зміцнення здоров'я знань, умінь, ставлень (психологічних установок, принципів, цінностей, вірувань, прагнень).

2. Здатність здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни.

Дана складова здоров'язбережувальної компетентності вчителя початкових класів включає: *знання* засад профілактично-просвітницької роботи щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни, особливості профілактики інфекційних і неінфекційних захворювань, запобігання поширенню серед здобувачів освіти звичок, небезпечних для їхнього здоров'я, *знання* засад збереження психоемоційного здоров'я в освітньому середовищі; *вміння* педагога проводити профілактичні заходи, спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я учнів, забезпечувати дотримання ними вимог безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни й створювати умови для збереження їхнього психоемоційного здоров'я.

У межах цієї компетентності вчитель має забезпечувати дотримання вимог щодо: комунікації: проводити просвітницько-навчальні заходи щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни; відповідальності і автономії: впроваджувати профілактично просвітницькі програми і проекти, налагоджувати співпрацю з відповідними державними установами та громадськими організаціями щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни.

3. Здатність формувати в здобувачів освіти культуру здорового й безпечного способу життя.

Дана складова здоров'язбережувальної компетентності вчителя початкових класів включає:

- *знання* про вплив освітнього процесу на спосіб життя і здоров'я здобувачів освіти; методики й технології формування культури здорового й безпечного способу життя здобувачів освіти; закономірності та особливості використання рухової активності для формування здоров'я.
- *вміння* використовувати методики, що зменшують вплив стресогенних факторів на здоров'я учнів, планувати освітній процес із урахуванням принципів здорового й безпечного способу життя, застосовувати методики й технології організації активного й безпечного дозвілля учнів і формувати навички здорового й безпечного способу життя.

У межах цієї компетентності вчитель має забезпечувати дотримання вимог щодо:

- *комунікації*: популяризувати серед учасників освітнього процесу культуру здорового й безпечного способу життя;
- *відповідальності і автономії*: використовувати оптимальні форми, засоби і стратегії формування культури здорового й безпечного способу життя, життєвих навичок для збереження фізичного та психоемоційного здоров'я учнів, заохочувати їх до здорового й безпечного способу життя.

4. *Здатність підтримувати особисте фізичне та психоемоційне здоров'я під час професійної діяльності.*

Дана складова здоров'язбережувальної компетентності вчителя початкових класів включає:

- *знання* про взаємозв'язок та взаємовплив організму людини з природним, техногенним і соціальним оточенням; засади здорового способу життя, правила поведінки в надзвичайних ситуаціях; про вплив професійної діяльності на здоров'я, прийоми збереження особистого здоров'я у професійній діяльності;
- *вміння* дотримуватись у професійній діяльності санітарних правил і норм, правил поведінки в надзвичайних ситуаціях, здійснювати профілактичні заходи зі збереження особистого фізичного та психоемоційного здоров'я, використовувати методики зміцнення здоров'я та запобігання захворюванням.

У межах цієї компетентності вчитель має забезпечувати дотримання вимог щодо:

- *комунікації*: взаємодіяти з іншими колегами щодо підтримки особистого фізичного й психоемоційного здоров'я під час професійної діяльності;
- *відповідальності і автономії*: дотримуватись правил підтримки особистого фізичного та психоемоційного здоров'я під час професійної діяльності, заохочувати інших учасників освітнього процесу дотримуватись цих правил.

5. *Здатність надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу.*

Дана складова здоров'язбережувальної компетентності вчителя початкових класів включає: *знання про* зовнішні ознаки погіршення фізичного та психоемоційного стану людини; правила надання домедичної допомоги; *вміння* надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу (за потреби), виявляти ознаки погіршення фізичного, психоемоційного стану у них.

У межах цієї компетенції вчитель має забезпечувати дотримання вимог щодо:

- *комунікації*: взаємодіяти з учасниками освітнього процесу для надання домедичної допомоги відповідно до законодавства;
- *відповідальності і автономії*: надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу у випадку погіршення самопочуття, отримання травм та в інших ситуаціях (за потреби)³³⁸.

Незаперечним є факт, що саме вчитель початкової школи може вплинути на розвиток і становлення особистості молодшого школяра, його інтересів, цінностей, ідеалів щодо формування та збереження свого здоров'я. Тому майбутні фахівці початкової школи зобов'язані мати якісну психолого-педагогічну та науково-методичну підготовку з питань збереження та зміцнення здоров'я.

На основі аналізу відповідних досліджень нами виявлено, що формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя початкових класів у ЗВО можливе за наявності системи відповідних педагогічних умов. У тлумачному словнику сучасної української мови визначення зазначеного поняття трактується так: «Умова – обставина, особливості реальної дійсності, за яких відбувається, або здійснюється що-небудь. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність»³³⁹. Під системою педагогічних умов ми розуміємо поєднання психолого-педагогічних засобів виховного і навчального впливу на почуття, розум та поведінку студентів.

Враховуючи даний підхід, нами виділено три основні групи педагогічних умов, які сприятимуть забезпеченню ефективної роботи з формування здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів вищої освіти зі спеціальності А3 Початкова освіта. Такими групами педагогічних умов є:

- 1) педагогічні умови, що сприяють формуванню пізнавального та інтелектуального потенціалу у здобувачів вищої освіти, які проявлятимуться у їх здоров'язберігаючій грамотності (когнітивний компонент процесу навчання);
- 2) педагогічні умови, що сприяють формуванню у студентів стійких потреб і мотивів до свідомої діяльності у збереженні власного здоров'я і здоров'я оточуючих (мотиваційний компонент навчання);

³³⁸ Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» від 29.08.2024р. №1225. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/929/92993/646-ilovepdf_merged_1.pdf

³³⁹ Тлумачний словник української мови. URL: <https://slovyk.ua/index>.

3) педагогічні умови, що сприяють практичному застосуванню студентами здоров'язберігаючих знань в усіх сферах життєдіяльності (практично-діяльнісний компонент навчання).

Названі умови охоплюють основні складові освітнього процесу у ЗВО. Вважаємо за необхідним детальніше охарактеризувати практично-діяльнісний компонент, так як він, на нашу думку, є індикатором результату і рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності студента як майбутнього фахівця початкової освіти.

Практично-діяльнісний компонент професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів проявляється у повсякденній здоров'язберігаючій життєдіяльності та поведінці студента і виражається:

- в активному практичному застосуванні здоров'язберігаючих знань в усіх сферах життєдіяльності (життєвого – вітагенного, освітнього, професійного, зокрема у дозвілєвій сфері);
- в уміннях діагностувати стан власного організму і здійснювати реальні здоров'язберігаючі заходи щодо нього;
- у навичках використання природних чинників середовища з метою свого оздоровлення і попередження захворювань;
- уміннях створювати та використовувати оздоровчі технології та програми.

Таким чином, у контексті нашого дослідження, здоров'язбережувальну компетентність майбутнього вчителя початкових класів ми розуміємо як необхідний компонент їх здоров'язберігаючої діяльності, яка забезпечує здійснення практичних і розумових дій (що базуються на основі психолого-педагогічних, методичних і предметних здоров'язберігаючих знань)³⁴⁰.

У цьому плані ведеться відповідна навчально-методична підготовка в умовах вищої освіти. Часткова реалізація практично-діяльнісного напрямку формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів початкових класів може здійснюватися під час вивчення освітнього компоненту «Здоров'язбережувальні технології у початковій освіті», який викладається у Мукачівському державному університеті. Метою даного курсу є формування професійної компетентності студентів щодо особливостей організації здоров'язбережувальної діяльності в освітньому середовищі початкової школи, ознайомлення із сучасними технологіями збереження та зміцнення здоров'я молодших школярів. Завданнями курсу є ознайомлення здобувачів вищої освіти із сучасними здоров'язбережувальними педагогічними технологіями, зі змістом і методикою використання оздоровчих тех-

³⁴⁰ Фенчак Л. Особливості формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів в умовах модернізації змісту початкової освіти. *Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів»: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (14–15 травня 2020 р.)* / ред.кол.: Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево: МДУ. С. 43–45.

нік у освітньому процесі початкової школи; формування у студентів професійні компетентності щодо здійснення пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення інформації щодо практичних навичок здорового способу життя і безпечної поведінки, формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я.

Так, в особистісно-професійному становленні майбутніх вчителів початкової школи значний внесок робить освітній компонент «Методика навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі», розрахований на професійну підготовку студентів зі спеціальності АЗ Початкова освіта. Ця дисципліна сформована у відповідності до вимог Державного стандарту початкової освіти.³⁴¹ Метою вивчення курсу є формування професійної компетентності студентів щодо навчання соціальної і здоров'я збережувальної освітньої галузі у початковій школі. Основні завдання курсу – сприяти оволодінню здоров'язбережувальної та соціальної компетентності, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки, сприяння фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку майбутніх вчителів початкових класів.

Однак, бажано особливу увагу приділяти і розвитку у майбутніх вчителів здатність здійснювати пропагандувально-просвітницьку здоров'язберігаючу діяльність серед учнів початкової школи. Це може бути реалізовано під час проходження педагогічної практики, де студенти можуть проводити оздоровчі виховні заходи, що має бути обов'язковою складовою при атестації практики. Такі заходи передбачають не лише поглиблення здоров'язберігаючих знань та корекцію відповідних навичок і вмінь студентів, а й активне залучення до участі в них, що сприяє розвитку комунікативних, організаторських та інших важливих якостей майбутнього вчителя. Тому педагогічна практика студентів зі спеціальності АЗ Початкова освіта у закладах загальної середньої освіти має величезний потенціал щодо формування здоров'язберігаючої компетентності майбутнього учителя. Під час її проведення відбувається практичне використання теоретичних знань, а саме врахування вікових особливостей розвитку учнів, дитячих психічних розладів та їх попередження, оволодіння навичками навчання школярів дотримуватися санітарно-гігієнічних правил у повсякденному житті, перевірка себе стосовно правильності обраного способу життя тощо.³⁴²

Дуже важливо, щоб навчальна діяльність з набуття достатнього рівня здоров'язберігаючої компетенції осмислювалась кожним суб'єктом освіт-

³⁴¹ Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019>

³⁴² Фенчак Л. Особливості організації здоров'язбережувального освітнього простору Нової української школи. *Інноваційні практики освітньої діяльності для особистісного і професійного розвитку фахівців на початку XXI століття : колективна монографія* / за заг.ред. Н.М. Авшенюк, Г.В. Товканець. Ужгород: РІК-У, 2023. С. 196–209.

нього процесу ЗВО через її соціальний зміст і професійне призначення, щоб кожен зрозумів, що оволодіння системою знань, умінь та навичок з формування, збереження і зміцнення свого власного здоров'я і здоров'я молодших школярів складає основний зміст освітньої діяльності у освітньому середовищі початкової школи.

З наведеного можна зробити висновок, що зростають вимоги не тільки до професіоналізму вчителя початкової школи, а й до утвердження унікальності педагога, так як від характеру діяльності вчителя, його індивідуальних особливостей, ціннісних установок, життєвих пріоритетів залежить і якість навчання молодших школярів, їх здоров'я та атмосфера, в якій відбувається педагогічна взаємодія.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0216.2025>

2.9. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПОЗАУРОЧНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Надія БРИЖАК (Мукачево, Україна)

PREPARING A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER FOR EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL WORK AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Nadiya BRYZHAK (Mukachevo, Ukraine)

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується процесами інтенсивного переосмислення цінностей, пошуками нового в теорії та практиці вищої освіти. Динамізм сьогодення спонукає освіту гнучко реагувати на соціально-економічні зміни, а тому першочерговим завданням закладів вищої освіти є підготовка конкурентоздатних фахівців для освітньої галузі, які повинні мати високий рівень професіоналізму та відповідати сучасним світовим вимогам, що висуваються до педагога нової генерації.

Майбутній учитель повинен володіти високим рівнем загальної культури та загальнолюдських цінностей, бути патріотом своєї країни і своєї справи, дослідником з інноваційним мисленням, креативною та творчою особистістю, здатною до постійного самовдосконалення та саморозвитку для вирішення актуальних освітніх завдань, спрямованих на розвиток педагогічної науки.

Зазначене обумовлене новітніми тенденціями розвитку соціальних, міждержавних, культурних зв'язків у галузі професійно-педагогічної підготовки фахівців та є предметом особливої уваги держави, що відображено в основних документах, які визначають пріоритети освітньої політики України: закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (зі змінами 2024), Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2014), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року тощо.

Тому питання якісної професійної підготовки вчителя початкових класів, в тому числі й до позакласної виховної роботи, набувають надзвичайної актуальності, особливо в контексті сучасних реформ, які відбуваються в освіті в сучасних умовах.

Підготовка майбутнього вчителя у закладі вищої освіти має виняткове значення для майбутнього педагогічної діяльності, отож науковці пропонують різноманітні шляхи її модернізації. Основні вимоги до підготовки педагога були окреслені ще І. Гербартом, А. Дистервегом, Я. Коменським, Й. Песталоцці, Ж. Руссо тощо. Різні аспекти змісту, форм та методів професійної підготовки, розвитку провідних якостей та компетентностей майбутнього вчителя досліджувалась у роботах В. Андрущенко, Н. Бібік, В. Бондар, О.Вознюк, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Коваль, О. Киричук, О.Комар, Н. Кузьміної, О. Матвієнко, Л. Петухова, О. Савченко, Н. Ничкало, Л. Хомич, Л. Хоружої та ін. У працях А. Алексюка, О. Біди, І. Богданової, Н. Гузій, О. Дубасенюк, О. Кіліченко, Л. Романишиної, Т. Скорик, М. Сметанського, Г. Товканець та інших проаналізовано різні аспекти розвитку, та вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, становлення професійної успішності та самореалізації вчителя у професії. Проте, проблему організації виховного процесу в позаурочний час у сучасній школі досліджували такі науковці, як В. Вербицький, С. Гончаренко, В. Демиденко, Т. Дем'янюк, О. Докукіна, П. Ігнатенко, О. Кіліченко, Л. Кондрашова, С. Мартиненко, Р. Науменко, В. Оржеховська, М. Осипенко, В. Постовий, К. Чорна та ін.

У Законі України «Про освіту» та в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.) зазначено, що виховні функції є невід'ємною частиною освітньої діяльності вчителя. Особливу роль у реалізації цих функцій відіграє позаурочна виховна робота, яка спрямована на всебічний розвиток особистості учня. Така діяльність охоплює не лише інтелектуальний, а й моральний, духовний і фізичний розвиток учнів, забезпечуючи їх гармонійний розвиток як особистості. Важливим є те, що позаурочна робота поєднує різноманітні аспекти виховання: від формування моральних цінностей і розвитку творчих здібностей до сприяння фізичному вдосконаленню та культурному збагаченню.

Позаурочна діяльність є обов'язковим компонентом освітнього процесу початкової школи і розглядається як спеціально організована діяльність учнів в межах варіативної частини освітнього плану³⁴³.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти (2018)³⁴⁴ позаурочна діяльність – це частина основної освіти, яка націлена на допомогу педагогові та дитині в освоєнні нового виду навчальної діяльності, сформувати навчальну мотивацію, позаурочна діяльність сприяє розширенню освітнього простору, створює додаткові умови для розвитку учнів відбувається вибудовування мережі, що забезпечує дітям супровід, підтримку на етапах адаптації, здатність базові знання усвідомлено застосовувати в ситуаціях, відрізняються від навчальних.

Дещо іншу позицію декларує Н. Кудикіна, яка визначає позаурочний освітній процес як складову частину цілісного навчально-виховного процесу школи, що здійснюється у режимі шкільного дня у вільний від обов'язкових навчальних занять (уроків) час, тобто, у позаурочній діяльності³⁴⁵.

Л. Канишевська визначає позаурочну діяльність як систему організованих і цілеспрямованих занять, які проводяться в позаурочний час для розширення й поглиблення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також задоволення їхніх інтересів і забезпечення корисного відпочинку³⁴⁶.

Позаурочна діяльність зазвичай, складається з позакласної і позашкільної роботи, кожна з яких має свої особливості та спрямована на розвиток учнів в різних контекстах. В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка зазначено, що «позакласна робота у школі – це складова частина навчально-виховної роботи, одна з форм організації дозвілля учнів. Позакласна робота організовується і проводиться в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і при тактовному керівництві з боку педагогічного колективу, особливо класних керівників, вихователів, організаторів позакласної і позашкільної роботи»³⁴⁷.

³⁴³ Савченко О. Я. (2001). Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти». Полтава, 8.

³⁴⁴ Державний стандарт початкової освіти (2018). (Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21 лютого 2018 року у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

³⁴⁵ Кудикіна Н.В. (2003). Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: Монографія. К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 87.

³⁴⁶ Канишевська Л. В. (2011). Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня д-ра пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» К, 38 с.

³⁴⁷ Гончаренко С.У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 154.

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя відображено позакласну роботу як таку, що є складником навчально-виховної роботи та проводиться в позаурочний час для розширення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і схильностей учнів, а також задоволення їх інтересів і забезпечення розумного відпочинку. Позакласна робота проводиться на основі принципів самостійності й добровільності, ураховуються розумові й фізичні особливості школяра³⁴⁸. Науковець К. Слесик, зазначає, що позакласна робота – це діяльність педагогів, батьків та учнів, що організує школа, для розширення і поглиблення знань, умінь та навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також задоволення їхніх інтересів і забезпечення розумового відпочинку³⁴⁹. Відтак, з сучасні дослідники М. Пічкур, І. Демченко, Л. Базильчук під позакласною роботою розуміють цілеспрямовану навчально-виховну роботу зі школярами, що організовують і здійснюють учителі, вихователі, органи дитячого самоврядування в школі після уроків. Вона спрямована на досягнення єдиної мети – гармонійного розвитку школярів, задоволення їхніх інтересів і запитів, виявлення талановитих і обдарованих вихованців, а також створення умов для самоосвіти, самовиховання й самореалізації кожного учня³⁵⁰.

У зв'язку з цим доцільно, на наш погляд, зазначити, що позакласна діяльність бере свій початок на уроці, а тому виступає логічним продовженням того теоретичного матеріалу, який учні розпочали вивчати. Виходячи з цього, чим досконалішими будуть методи викладання інформації, тим активнішими будуть учні на занятті. Як наслідок, їх активність, їхні думки, уявлення та здібності знайдуть продовження через пізнавальну діяльність у гуртковій роботі за інтересами, аматорських об'єднаннях, громадських організаціях, наукових товариствах, які і представляють позакласну та позашкільну роботу. Позакласна діяльність охоплює роботу в позаурочний час і спрямована вона на забезпечення потреб особистості у творчій самостійній діяльності за інтересами, стимулювання її творчого самовдосконалення та задоволення потреб дітей і молоді у професійному самовизначенні за здібностями³⁵¹. Позакласна робота у закладах загальної середньої освіти проводиться відповідно до планів виховної роботи учителів-предметників і класними керівниками. Вчитель визначає модель

³⁴⁸ Енциклопедія освіти (2008). Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 825–826.

³⁴⁹ Слесик К.М. (2002). Формування умінь спілкування молодших школярів у позакласній навчально-виховній роботі: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.09. Х., 256.

³⁵⁰ Пічкур М. О., Демченко І. І. Базильчук Л. В. (2010). Методика викладання образотворчого мистецтва: позакласна робота: Навчальний посібник. Умань:Алмі.

³⁵¹ Брижак Н.Ю. (2017) Методика гурткової та клубної роботи в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах : навчальний посібник. Мукачево : Видавництво МДУ, 29–30.

роботи, шляхи її виконання, види контролю, критерії оцінювання, форми, методи, засоби тощо. Така організація позакласної роботи вимагає відповідних особистісних і професійних якостей педагога, індивідуального стилю мислення, спрямованого на творчий пошук ідей, оригінальних рішень, креативності тощо.

Питання позашкільної роботи з дітьми та молоддю розглядаються у працях таких сучасних вітчизняних дослідників, як Т. Дем'янюк, Р. Науменко, Л. Ковбасенко, О. Мироненко, Г. Пустовіта. Так, на думку О. Мироненко, позашкільна робота лише тоді сприятиме формуванню особистості учня, коли виступатиме як особистісне самовизначення індивіда відповідно до його бажань, можливостей і потреб³⁵². Таким чином, вчена використовує терміни позакласна і позаурочна діяльність як синоніми.

В Українському педагогічному словнику зазначено, що терміном «позашкільна робота» позначається виховна робота, яка здійснюється спеціальними позашкільними установами. Це – державні й громадські організації та інструктивно-методичні установи з позашкільної роботи з дітьми й підлітками. Серед них розрізняють позашкільні заклади загального типу (палаці, будинки школярів, дитячі парки, дитячі сектори профспілкових клубів і палаців культури) і спеціалізовані (дитячі бібліотеки, театри, спортивні школи, станції юних натуралістів, техніків, туристів, дитячі залізниці, морські й річкові пароплавства, лісництва тощо)³⁵³.

Обидва види роботи мають спільні завдання і передбачають застосування переважно однакових засобів, форм і методів виховання.

До основних завдань позакласної та позашкільної роботи віднесено:

- сприяння творчій спрямованості особистості;
- розвиток творчих рис характеру та сприяння становленню творчої самосвідомості, розвитку творчих якостей інтелекту, постійному зростанню потенціалу творчої діяльності;
- формування психічних якостей творчої особистості, вихованню у дітей та підлітків здатності до творчого спілкування тощо.

Враховуючи специфіку позаурочної виховної роботи в початкових класах, на основі аналізу поглядів педагогів і психологів на означену проблему ми визначили педагогічні умови ефективної організації виховної роботи молодших школярів в позаурочний час. З-поміж них: провідна роль педагога щодо об'єднання зусиль батьків, позашкільних закладів освіти, громадськості; забезпечення особистісної активності молодших школярів у різноманітних формах колективної діяльності; домінуючий характер ігрової діяльності за усіма напрямками позаурочної виховної

³⁵² Мироненко О.М. (1994). Морально-естетична діяльність школярів в умовах позашкільного закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 16.

³⁵³ Гончаренко С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 373.

роботи з молодшими школярами; залучення дітей до планування діяльності класного колективу; забезпечення такої системи перспектив, яка б відповідала інтересам як всього дитячого колективу, так і кожного окремого школяра. Отже, ефективність позаурочної виховної роботи в початкових класах здебільшого залежить від усвідомлення вчителями, вихователями специфіки виховної роботи з молодшими школярами. Таким чином, організацію позакласної та позаурочної діяльності розглядаємо у якості суспільно-корисної роботи, що спрямована на вдосконалення пізнавальної активності. Педагог має виходити з того, що усі позаурочні справи, до яких залучаються учні, повинні бути, насамперед, корисним і потрібним для них та безпосередньо формувати свідому поведінку особистості.

У Національній стратегії розвитку освіти на період до 2021 р. визначені основні шляхи відродження національної системи навчання, серед яких пріоритетного значення набувають: постійне духовне самовдосконалення, творча самореалізація, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості, підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, формування здатності вчителів динамічно реагувати на запити громадського життя, забезпечення оволодіння ними передовими освітніми технологіями, які сприяють всебічному розвитку особистості школяра. Одним з головних завдань стає підготовка майбутнього вчителя, здатного компетентно організовувати виховний вплив як процес, що сприяє особистісному розвитку підростаючого покоління. Сучасній школі потрібен фахівець ерудований, вільно і критично мислячий, готовий до розвиваючої роботи, до ефективного проектування виховної діяльності з молодшими школярами. Наукове проектування підвищує результативність виховної роботи, дозволяє вести її більш усвідомлено та раціонально³⁵⁴. Але аналіз діяльності учителів свідчить, що виховна робота часто зводиться до проведення окремих заходів, які не забезпечують цілеспрямованості та системності педагогічної взаємодії. Такий стан виховання в школі значною мірою зумовлений невмінням учителів самостійно організовувати позаурочну виховну діяльність як цілісну систему.

Підготовка вчителів початкової школи у закладах вищої освіти до здійснення позаурочної виховної роботи передбачає організацію процесу формування відповідної готовності, що і є результатом підготовки відповідно до головних компонентів Концепції «Нова українська школа»:

- 1) новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;
- 2) орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;

³⁵⁴ Тесленко Т. В. формування у майбутніх учителів готовності до проектування виховної діяльності з молодшими школярами URL: https://enquir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31650/Teslenko_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- 3) наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- 4) педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками³⁵⁵.

Особливий підхід до підготовки майбутніх учителів початкової школи до виховної діяльності представлено в дослідженні О. Кіліченко. Науковець зазначає, що підготовка до виховної діяльності, до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку повинна відбуватися за діагностичним, операційним і транспозиційним аспектами. Діагностичний аспект дає змогу визначити наявний стан підготовки до виховної діяльності, операційний аспект – це розроблена система підготовки студентів до виховної діяльності з учнями молодшого шкільного віку. Транспозиційний аспект передбачає застосування студентами набутих у ЗВО знань, навичок і вмінь з організації педагогічної взаємодії в освітньому процесі початкової школи під час практики і подальшій професійній діяльності³⁵⁶.

Професійно-педагогічна компетентність, що є показником підструктури професіоналізму особистості педагога-вихователя, – складне утворення. До її основних елементів О. Дубасенюк відносить: 1) компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; 2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмета провідним засобом виховання учнів; 3) соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнівської молоді; 5) аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості. Зріла, сформована особистість педагога – вихователя – професійна необхідність, що зумовлена процесом пошуку способів формування особистості вихованця³⁵⁷.

На думку С. Бреус, найважливішим компонентом змісту професійної підготовки вчителя є виховні вміння. У дослідженні виведено класифікацію основних груп виховних умінь, визначено структуру діяльності студентів з оволодіння виховними вміннями, етапи та умови їх формування у майбутніх учителів. Вчена акцентує, що науково-теоретичною основою формування вмінь виховної діяльності є педагогічні дисципліни. Проте в системі професійно-педагогічної підготовки студентів до виховної роботи ще не склався органічний перехід від теорії до практики. Оволодіння виховними

³⁵⁵ Бібік Н. (2017) *Нова українська школа : поради для вчителя*. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 206 с.

³⁵⁶ Кіліченко О. І. (1997). *Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : автореф. дис... канд. пед. наук : спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»*. К., 24 с.

³⁵⁷ Дубасенюк О. А. (1999). *Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога*. Педагогіка і психологія. № 4. С. 91.

вміннями передбачає єдність теоретико-пізнавальної та практичної діяльності³⁵⁸.

Готовність до педагогічної діяльності в загальних рисах характеризує і готовність до виховної позакласної та позашкільної роботи, яка, однак, має і свої особливості, зумовлені специфікою виховної роботи. Науковці Н.Новосельська та Б.Клуб, виділяють такі шляхи формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до позаурочної виховної роботи як: посилення уваги до формування особистісної готовності студента до педагогічної діяльності, його громадянської позиції, усвідомлення соціальних очікувань від професійно-педагогічної діяльності, педагогічного покликання, педагогічних здібностей; збільшення питомої ваги творчих видів діяльності в навчальному процесі проблемних лекцій, семінарів, дискусій, ділових ігор, самостійної науково-дослідної діяльності, проблемні завдання під час контролю; розв'язання завдань формування творчої особистості потребує і суттєвих зрушень у дидактичній системі вищого навчального закладу, відходу від традиційної лекційно-семінарської системи навчання до гуманістичної особистісно орієнтованої, модульно-розвивальної, в якій більша частина годин була визначена для самостійної роботи студентів³⁵⁹. Таким чином, під виховною педагогічною компетентністю будемо розуміти комплекс теоретичних знань, практичних умінь та особистісної готовності майбутніх учителів до організації виховної діяльності з учнями початкових класів. Цей підхід охоплює як формальні, так і неформальні аспекти виховної роботи, зокрема позаурочну, позакласну та позашкільну діяльність.

Поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до позаурочної виховної роботи» – це формування готовності здобувачів вищої освіти педагогічних факультетів до здійснення усіх видів виховної роботи поза навчальним часом, зокрема позакласної і позашкільної діяльності. Готовність до позакласної виховної роботи – це система знань, які є необхідними для ефективного планування та організації виховної діяльності в закладах загальної середньої освіти. Це включає здатність до проведення різноманітних позаурочних занять, спрямованих на розширення і поглиблення знань учнів, розвиток їхніх індивідуальних здібностей та самостійності. Такі заходи мають на меті не тільки науковий розвиток дітей, а й створення умов для задоволення їхніх інтересів та потреб у відпочинку, сприяючи гармонійному розвитку особистості.

Готовність до позашкільної виховної діяльності – це система знань, умінь та навичок, необхідних учителю для здійснення зв'язку зі закладами позашкільної освіти для урахування в особистій виховній діяльності впливу

³⁵⁸ Бреус С.М. (2005). Формування виховних вмінь майбутнього вчителя в процесі педагогічної підготовки : автореф. дис. канд. пед. наук. Харків, 22.

³⁵⁹ Новосельська Н.Т., Клуб Б.В. (2019). Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до позаурочної виховної роботи: види діяльності, ідеї, результат «Young Scientist» № 10 (74), 239–244.

освітньо-виховних занять і культурно-просвітницьких масових заходів, що проводяться в них з метою задоволення різнобічних культурних інтересів і запитів вихованців, розвитку їхньої самодіяльності і творчих здібностей, доцільної організації дозвілля.

Отже, готовність майбутнього вчителя початкових класів до позаурочної виховної роботи – це складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки до здійснення всіх видів виховної діяльності з учнями в позанавчальний час, установлення творчих зв'язків із різноманітними закладами освіти у справі виховання молодших школярів.

Кінцевим результатом готовності студентів до позаурочної виховної роботи, на наш погляд, є професійно-виховна компетентність, яка обіймає такі чинники (види компетентностей): когнітивно-виховна (у галузі теорії і методики виховного процесу, в галузі фахових предметів); конструктивно-виховна (в галузі процесів прогнозування, планування); регулятивно-оцінна компетентність (самооцінка своєї підготовленості, рівня вихованості, визначення шляхів професійного самовдосконалення).

Таблиця 1.1.

Критерії і показники готовності майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи

Критерії	Показники	
Види професійно-виховної компетентності	Аксеологічні	Праксеологічні
Когнітивно-виховна компетентність	Сутність позаурочної виховної роботи. Форми і методи позаурочної виховної роботи. Напрями позаурочної виховної роботи в початковій школі	вміння визначити напрями позаурочної виховної роботи; вміння добирати форми і методи позаурочної виховної роботи; вміння добирати адекватні методики позаурочної виховної роботи
Конструктивно-виховна компетентність	Зміст і форми планування позаурочної виховної діяльності	вміння планувати позаурочну виховну роботу і складати сценарії
Види виховних заходів	Педагогічні спілкування у процесі позаурочної виховної діяльності	вміння аналізувати результати здійснюваної позаурочної виховної роботи; вміння реалізовувати заплановані позаурочні виховні заходи

Регулятивно-оцінна компетентність	Ціннісні орієнтири майбутнього педагога; методи самооцінки, самоаналізу, самоконтролю; структура професійного самовдосконалення вчителя-вихователя (самоосвіта, самовиховання, саморозвиток)	вміння адекватно оцінювати свою виховну компетентність; вміння контролювати, критично аналізувати результати позаурочної виховної роботи з дітьми; вміння визначати шляхи професійного самовдосконалення, самовиховання

На підставі означених чинників професійно-виховної компетентності вчителя початкових класів нами були визначені критерії і показники готовності майбутнього вчителя молодших класів до виховної роботи в позаурочний час.

Отже, професійно-виховна компетентність, готовність майбутніх учителів до здійснення позаурочної виховної роботи із молодшими школярами обіймає такі критерії, як когнітивно-виховну (вміння визначати напрямки позаурочної виховної роботи, вміння добирати форми і методи позаурочної виховної роботи, вміння добирати адекватні методики позаурочної виховної роботи), конструктивно-виховну (вміння планувати позаурочну виховну роботу і складати сценарії, вміння аналізувати результати здійснюваної позаурочної виховної роботи), регулятивно-оцінну (вміння адекватно оцінювати свою виховну компетентність, контролювати і критично аналізувати результати виховної роботи, визначати шляхи професійного самовдосконалення, самовиховання) компетентності.

Незважаючи на тісний зв'язок з навчальною роботою, позаурочна робота має свої відмінності: участь учнів у позаурочній роботі добровільна, а на навчальному занятті – обов'язкова; позаурочні заходи мають невимушений характер; різноманітні позаурочні заходи виключають контроль у вигляді оцінки вмінь, навичок, знань; позаурочна робота, порівняно з навчальною, надає більші можливості для прояву самостійності учнів, їхньої ініціативності й творчості³⁶⁰.

Позаурочна діяльність дозволяє особливо яскраво розкривати такі потреби школярів, як активна діяльність та самоствердження, дає можливість виступати в нових соціальних ролях, які відрізняються від ролі учня. Тобто, це особлива сфера, де учні можуть задовольняти особистісні потреби в самоперевірці, самооцінці власного «Я». Це, так би мовити, зона активного спілкування, в якій задовольняються потреби в контактах. Вільний час – умова для розширення світогляду школярів, для самостійного творчого пошуку в

³⁶⁰ Кудикіна Н.В. (2003). Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: Монографія. К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 87.

будь-якій сфері, для поглиблення емоційного сприйняття сучасного життя³⁶¹. Адже, на відміну від діяльності на уроках, особливістю освітнього процесу в позаурочній сфері є яскраво виражена специфіка взаємин його суб'єктів, яка будується на співтворчості педагога й учнів, взаємоповазі та взаємній зацікавленості в спільному успіхові й результатах цієї роботи, відносна автономність школярів у розвитку свого внутрішнього світу, широкі можливості для самоутвердження, самостійного вибору не тільки змісту, а й способів власної діяльності, відсутності регламентованих установок. Відтак, вагомого значення у позаурочній діяльності набувають гнучкість і мобільність, урізноманітнення методів і форм діяльності, доцільність та ефективність добору певних завдань, що близькі до їх досягнення та можуть оперативним чином змінюватися з урахуванням запитів і творчих можливостей шкільної молоді³⁶².

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити оптимальні умови організації позаурочній діяльності в початковій школі: оптимальне поєднання рухової і навчальної діяльності. Позаурочна діяльність дітей у вільний від навчання час умовно поділяється на два періоди: перший – після закінчення уроків і до початку самопідготовки (прогулянка на свіжому повітрі, рухливі ігри); другий – після виконання домашніх завдань (робота за інтересами, колективні та групові форми дозвілля, індивідуальні позаурочні заняття); забезпечення емоційного комфорту, створення атмосфери доброзичливості, надання дитині можливості звернутися до дорослого в ситуаціях невідомості, сприяння відчуттю захищеності, довіри до оточуючих³⁶³; врахування специфічних особливостей різних видів діяльності. Обсяг і зміст діяльності дітей на кожному віковому етапі відповідає рівню й характеру психічного розвитку дитини. Оскільки у молодшому шкільному віці на зміну ігровій діяльності приходить навчальна, то у позанавчальній діяльності вони мають поєднуватися; об'єднання в позаурочній діяльності дітей різного віку. Різновіковий дитячий колектив має більше потенційних можливостей щодо духовного взаємозбагачення учнів, у ньому йде природна передача соціально-морального й ігрового досвіду від старших молодшим. Зокрема Т. Мальцева, досліджуючи особливості спілкування дітей у різновікових групах, прийшла висновку, що у різновікових групах (діти віком від 6–7 до 9–10 років): активно формується досвід спілкування та спільної діяльності дитини з партнерами різного віку; поширюється практика вчителя-вихователя, що залучає учнів до пошуків раціональних способів організації життєдіяльності як старших, так і молодших учнів; забезпечується природна робота механізму особистісного становлення через

³⁶¹ Кашпур, Т.О., Песляк, Р. (2013). Особливості організації позанавчальної роботи з учнями. URL:http://www.rusnauka.com/13_EISN_2013/Pedagogica/2_136577.doc.htm

³⁶² Вайновська М.К. (2004). Формування творчої особистості підлітка в навчально-виховному процесі : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Запоріжжя, 145.

³⁶³ Мальцева Т. (2012). Організація спілкування молодших школярів у різновіковій групі продовженого дня. Початкова школа. №3, 40–41.

різноманітність та варіативність середовища; потребує від педагога високопрофесійного диференційованого підходу до дітей. Вчена зазначає, що основним педагогічним принципом організації спільної діяльності дітей різного віку є врахування їхніх вікових психологічних особливостей та інтересів. Молодші школярі не завжди можуть організувати себе на виконання певних завдань, не дуже цікавої для них роботи. Тому спілкування молодших школярів зі школярами старшого віку слід проводити у доступних та цікавих для наймолодших видах діяльності³⁶⁴.

Опрацювання наукових джерел у ретроспекції засвідчує, що в педагогічній науці обґрунтовано систему поділу форм позаурочної діяльності за кількісним складом її учасників, частотою проведення, способом репрезентації. Форми організації позаурочної діяльності повинні бути гнучкими й різноманітними, враховувати індивідуальність кожного школяра. Водночас кожна з форм має певні особливості організації. Їх ми і розглянемо.

За кількісним складом виокремлюють індивідуальні, групові й масові форми.

Індивідуальні форми є найефективнішими, оскільки вони дають змогу педагогу краще пізнати і розкрити індивідуальність, здібності і нахили учня, спрямовувати його розвиток, а сам учень матиме нагоду отримати кваліфіковану консультацію, пораду вчителя. До індивідуальних форм відносимо: самостійне виконання окремими учнями завдань, доручень учителя або колективу, пов'язаних з такою діяльністю: рольові ігри, читання книги, оформлення альбомів, виготовлення дидактичного матеріалу, участь у художній самодіяльності, декламування віршів, гра на інструменті, слухання музики тощо. Проте, є ряд недоліків, зокрема: неекономічність, обмеженість учителя у виборі видів завдань, відсутність чи обмеженість співпраці з іншими учнями, що зменшує їхню комунікативну активність.

Групові форми організації позанавчальної роботи передбачають обмежений склад і спільність інтересів учнів. Постійний склад учнів працює в різноманітних гуртках, клубах, товариствах і за складеним планом, а змінний – у межах підготовки до проведення свята, вечора, ювілею тощо. Перевагою групової роботи є чітка організаційна структура та упорядкованість, яка дозволяє координувати всю систему позанавчальної роботи.

Найбільш розповсюдженою груповою формою є гурток. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «гурток» розглядається як організація осіб, об'єднаних для спільної діяльності, спільних занять³⁶⁵. Заняття в гуртках характеризуються наявністю продуманого чіткого плану, систематичності проведення, тривалістю термінів і визначеним профілем

³⁶⁴ Мальцева Т. (2012). Організація спілкування молодших школярів у різновіковій групі продовженого дня. Початкова школа. №3, 40–41.

³⁶⁵ Великий тлумачний словник сучасної української мови (2005). Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 1728.

роботи, сталого складу учнів, їхньої активної співпраці. Щоб зацікавити учнів їх діяльністю, гурткам нерідко дають нестандартні назви. Члени гуртків беруть участь у масових виховних заходах, тематичних вечорах, конкурсах, олімпіадах, тижнях і місячниках знань, випускають стінгазети та ін. Це сприяє поглибленню знань та умінь учнів, а також підвищує інтерес до навчальних предметів. У гуртку беруть участь учні різних вікових категорій, займаються тільки ті, хто проявив явний і підвищений інтерес до даного профілю. Заняття проводяться різного типу, зокрема: доповіді, вечори, вікторини, робота над проектами, екскурсії, виготовлення наочних посібників, зустрічі з цікавими людьми, віртуальні подорожі та ін. Ефективність гурткової роботи певним чином залежить від актуальності тематики, доступності матеріалу, що покладений в основу заняття, зв'язку з навчальною тематикою, відповідності віку учнів, їхнім інтересам і нахилам. З-поміж інших вимог до організації гурткових занять відзначають такі: «зверненість тематики роботи гуртка, його форм і методів до різних сторін пізнавальної діяльності учнів, зокрема інтелектуальної (активний пошук, здогад, розуміння цільових установок, готовність до їх виконання), емоційної (радість пізнання, переживання емоцій здивування, очікування нового, успіху, задоволення і т. ін.), вольової (ініціативність, здатність до формулювання й вирішення задач, готовність довести справу до логічного завершення тощо); врахування у визначенні тематики гурткової роботи «запитів учнів»³⁶⁶. Система гурткової роботи містить наступні компоненти: гуртки (предметні, художньої творчості, художньої самодіяльності, технічної творчості); спортивні секції; клуби. Масові форми, на думку сучасних методистів, є найважливішою формою позаурочної діяльності. До масових форм зараховують тематичні дні і тижні, тематичні вечори, олімпіади, фестивалі, виставки творчих робіт учнів, свята, конференції, зустрічі з видатними людьми, конкурси, вікторини, бесіди, екскурсії, квест. До їх проведення періодично залучають велику кількість учнів. Ефективність масових заходів залежить від добре спланованої підготовчої роботи, спрямованої на вдосконалення комунікативних умінь і навичок учнів.

Отже, підготовка майбутнього вчителя початкових класів до позаурочної виховної роботи є важливою складовою його професійної підготовки. Вона забезпечує формування у майбутнього педагога готовності до організації всебічного розвитку учнів, сприяє становленню його як вихователя, здатного реалізовувати виховний потенціал позаурочної діяльності. Особливу увагу слід приділяти упровадженню інноваційних методів виховної роботи та створенню умов для практичного закріплення набутих знань і вмінь під час педагогічної практики, що сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки загалом.

³⁶⁶ Ковтун (Бугайчук) О. (2002). Основні підходи до розвитку українського літературного мовлення учнів у позакласній роботі. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*: зб. наук. пр. К., Вип. 4, 19–27.

Розділ 3
ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА
І ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Chapter 3
GENERAL SECONDARY EDUCATION
AND VOCATIONAL TRAINING
IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

3.1. ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ ЯК ОБ'ЄКТ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТІ: ПОНЯТІЙНІ КАТЕГОРІЇ ТА СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ

Оксана ТОВКАНЕЦЬ (Ужгород, Україна)

PEDAGOGICAL INNOVATIONS AS AN OBJECT OF INNOVATIVE MANAGEMENT IN EDUCATION: CONCEPTUAL CATEGORIES AND SEMANTIC FIELD

Oksana TOVKANETS (Uzhhorod, Ukraine)

Розвиток освіти обумовлено замовленням суспільства та особистості на зміну системи освіти, необхідності педагогічного забезпечення зв'язку минулого і майбутнього. Зв'язок часів, минулого та майбутнього, реалізуються людиною, її діяльністю, зокрема й освітньою. Цей зв'язок не є простою передачею минулого досвіду майбутнім поколінням, освітній процес завжди супроводжується внесенням нового. Змінами щодо освіти і займається педагогічна інноватика, виконуючи тим самим функцію педагогічного зв'язку поколінь.

Педагогічна інноватика – це наука, що вивчає природу, закономірності виникнення та розвитку педагогічних інновацій щодо суб'єктів освіти, а також забезпечує зв'язок педагогічних традицій з проектуванням майбутньої освіти.

Мета педагогічної інноватики – науково обґрунтувати і забезпечити безперервну зміну освіти на користь її наближення до сутності людини, що утворюється, – носія і реалізатора культурологічного зв'язку часів. Зміни в освіті, а не сама освіта є предметом дослідження педагогічної інноватики. Причому зміна розглядається у всій її повноті – від виявлення причин змін, що природно відбуваються в освіті, до штучного проектування та впровадження педагогічних нововведень, виявлення закономірностей інноваційних процесів.

У сучасній освіті прийнято розрізняти два типи інноваційних понять (Рис. 1). Обидва інноваційні феномени та відповідні їм види діяльності досліджуються однією і тією ж науковою галуззю – педагогічною інноватикою. Причому ці два феномени взаємопов'язані. Наприклад, інноваційне навчання – одна з форм практичної реалізації нормативних системних нововведень. Інноваційне навчання може розглядатися як реакція системи освіти на перехід суспільства до вищого ступеня свого розвитку, на

сене і цілі освіти, що змінилися. Інноваційне навчання – це навчання, що стимулює інноваційні зміни в існуючій культурі та соціальному середовищі, що виступає як відгук на проблемні ситуації, що постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством. І навпаки, масштабні системні зміни відбуваються інколи під впливом новаторських систем навчання.

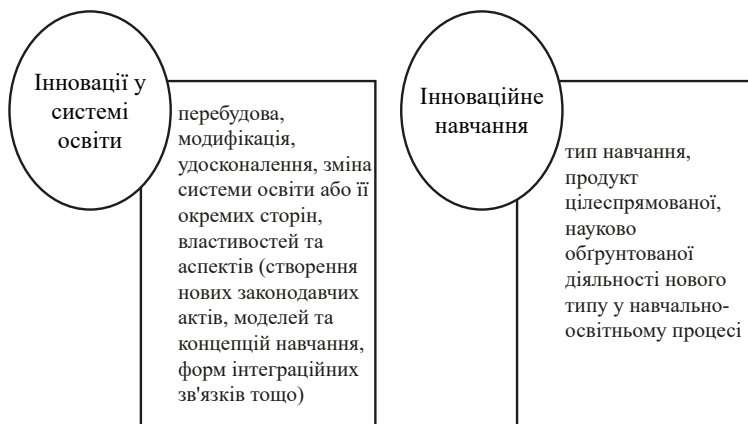


Рис. 1. Типи інноваційних феноменів

Інноваційні процеси в освіті розглядаються у трьох основних аспектах: соціально-економічному, психолого-педагогічному та організаційно-управлінському. Від цих аспектів залежить загальний клімат та умови, в яких інноваційні процеси відбуваються. Наявні умови (середовище) можуть сприяти або перешкоджати інноваційному процесу. Інноваційний процес, у єдності трьох його складових (створення, освоєння та застосування нововведень) може мати характер як стихійний, так і свідомо керований. Введення нововведень – це, перш за все, функція управління штучними та природними процесами змін.

Інноваційна діяльність – комплекс заходів та технологій із забезпечення інноваційного процесу на тому чи іншому рівні освіти. До основних функцій інноваційної діяльності відноситься зміна компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо. Нововведення в освіті є представленням або творчим опрацюванням нових ідей, принципів, технологій, в окремих випадках доведення їх до типових проектів, що містять умови їх адаптації та застосування в освітній практиці.

Завдання педагогічної інноватики формулюються по відношенню до її предмета та цілей, а також з урахуванням міждисциплінарного підходу.

1. Описово-пояснювальні завдання - відображення змісту на рівні теоретичного пояснення

2. Завдання, пов'язані з розробкою нових моделей інноваційної діяльності, нових технологій реалізації, нових форм її організації

3. Завдання, пов'язані з розробкою способів розвитку систем інноваційної діяльності

4. Завдання, що стосуються природи та закономірностей виникнення, розвитку педагогічних інновацій, їх зв'язку з традиціями минулого та майбутнього щодо суб'єктів освіти

5. Завдання, пов'язані з вивченням системи відносин

Рис. 2. Завдання педагогічної інноватики

Кожний з типів завдань конкретизується для трьох стадій інноваційного процесу: створення, розповсюдження та застосування нововведень.

Педагогічна інноватика має завдання як внутрішні, так й загально-педагогічного характеру. На основі аналізу наукових досліджень можемо визначити завдання інноватики – обґрунтування та систематизація нових напрямків педагогічних досліджень^{367;368}.

Серед них:

- педагогічна теорія нашого часу: як система ідей та принципів організації в умовах оновлення суспільства, системи освіти та формування нового типу особистості; як стратегічний напрямок розвитку педагогічної науки;
- педагогіка творчості, що вивчає питання формування творчої особистості у навчально-виховному процесі та поза ним;
- педагогічна терапія у системі профілактичної та компенсаторної педагогіки, педагогіки прикордонних станів та екстремальних ситуацій;
- педагогіка міжнародна, що вивчає вплив глобальних проблем людства на виховання та націлена на розвиток мислення, нової моралі та нової психології, що відповідають реальностям інформаційного суспільства;

³⁶⁷ Даніленко Л.І. Інноваційний освітній менеджмент. навч.посіб. К.: Главник, 2006. С.23.

³⁶⁸ Інноваційний менеджмент: моделювання освітніх процесів // укладач Т. М. Соколенко. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 47 с.

- теорія виховних систем, що систематизує інтегративні процеси навчання та виховання, закономірності об'єднання соціальних та педагогічних факторів виховання.

Педагогічна інноватика має спрямування на вирішення загальнопедагогічних завдань, орієнтування на інноваційні зміни:

- цільового та концептуального аспектів освіти;
- організаційної структури системи освіти, освітніх установ, органів управління освітою, системи підвищення кваліфікації;
- педагогічних технологій (форми, методи та технологічні засоби);
- структури та змісту освіти;
- навчальних програм, підручників, електронних засобів навчання;
- науково-методичного забезпечення навчального процесу;
- принципів управління освітою, якістю освіти;
- системи моніторингу, діагностики, контролю та оцінки результатів освіти;
- економіки освіти, державної та міждержавної політики освіти.

Таким чином, педагогічна інноватика вивчає сутність, структуру, форми, закономірності інноваційних процесів освіти, є тісно взаємопов'язаною з іншими галузями наукових знань, причому не тільки педагогічними. Освітні інновації відбуваються на стику комплексу наук, можуть набувати міжнародного глобального характеру, що змушує ставити нові завдання і по-новому бачити реальність, що змінюється.

Багато дослідників (І. Дичківська, Л. Шитікова, О. Змикало, Т. Пуліна) вважають педагогічну інноватику напрямом методологічних досліджень, оскільки саме в цій науці можна уявити систему знань про створення, освоєння та поширення педагогічних нововведень. Педагогічна інноватика дозволяє відобразити необхідний зв'язок процесів створення педагогічних нововведень та їх застосування, у тому числі впровадження у практику; обґрунтувати та розвинути принцип єдності дослідницької діяльності та діяльності перетворення педагогічної дійсності.

У майбутніх побудовах нам знадобиться опора на вже існуючу методологічну базу. Для цього цілком доречно використовувати науковий апарат, що відноситься до методології загальної педагогіки, який, зауважимо, хоч і є досить сформованим, але також перебуває у стадії розвитку. У роботах філософів, методологів, педагогів, щодо цього є різні розуміння, які включають як проблеми, специфічні для педагогічної галузі, і питання філософського і загальнонаукового рівнів (наприклад, системний підхід).

Діяльнісна сутність інновацій в освіті та необхідність їх відображення у формі навчання висувають вимогу до розуміння методології педагогічної інноватики як органічної єдності двох складових: навчання та діяльності. Щоб зафіксувати цю єдність на понятійному рівні, скористаємося визначенням методології педагогіки, яке було дано Л. Даніленко, що методологія педагогіки є система знань про підстави і структуру педагогічної

теорії, про принципи підходу і способи добування знань, що відображають... педагогічну дійсність і розвинене пізніше обґрунтування програм, логіки та методів, оцінювання якості спеціально-наукових педагогічних досліджень.

Наведені вище твердження дозволяють сформулювати наступне визначення: *методологія педагогічної інноватики є система знань і діяльностей, що належать до основ та структури теорії про створення, освоєння та застосування педагогічних нововведень.*

Необхідно дати цілісне теоретичне уявлення педагогічній інноватиці, її складу, структури, функцій. І тому необхідно виявити основні тенденції, протиріччя, принципи, закони розвитку інноваційних процесів, обґрунтувати методологічні підходи до вивчення у межах педагогічної інноватики. У цьому напрямку наразі робляться лише перші кроки.

М. Соколенко виявляє такі тенденції у сфері освіти та відповідні їм протиріччя³⁶⁹.

1. Тенденція до безперервності освіти. Вона викликає потребу структурного та змістовного оновлення.

2. Посилена потреба у новому педагогічному знанні серед учителів та інших практичних працівників. Йде оновлення складу та структури педагогічної спільноти.

3. Тенденція застосування. Застосування нового набуває масового характеру.

4. Тенденція до створення виховних шкільних систем.

Інноваційний розвиток педагогічних явищ і систем передбачає проходження трьох основних взаємозалежних етапів:

- а) виникнення нового педагогічного явища – системи освіти та її теоретичне осмислення у новому педагогічному знанні, яке виражається у формі теорій, концепцій характеризує дане педагогічне нововведення у його специфіці;
- б) освоєння нововведення педагогічним співтовариством;
- в) етап застосування, впровадження у практику роботи закладів освіти.

Кожен із трьох етапів відрізняється своїми конкретними протиріччями та особливостями їх вирішення. Суперечність – нецілісний, стихійний характер соціально-педагогічного на формування людини, що переважає у суспільстві. Це суперечить меті виховання гармонійно розвиненої людини. Дане протиріччя може бути виявлене і сформульоване лише у суспільній виховній системі, тобто суспільства, де виховна система є його частиною разом з іншими різними типами освітніх систем. Для другого етапу суттєво суперечність між несистемним науково-педагогічним мисленням та системним класом наукових та практичних завдань, які ставляться та

³⁶⁹ Інноваційний менеджмент: моделювання освітніх процесів // укладач Т. М. Соколенко. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 47 с.

вирішуються при розробці проблеми виховної системи школи. Для третього етапу значима суперечність між готовим, існуючим «зразком», «моделлю» виховної системи та необхідністю її використання та розвитку в умовах роботи конкретної школи.

З методологічних позицій необхідно визначити закономірності розвитку інноваційних педагогічних систем та процесів. І. Дичківська виявила такі закономірності розвитку інноваційної системи:

1. Система розвивається нерівномірно. У розвитку інноваційної системи домінує логіка культури, стохастичність над кумулятивністю та раціональністю.

2. Детермінуючими засадами розвитку інноваційної системи є нововведення з предметним науковим обґрунтуванням. Вони переважали до 70-х років.

3. Існує певна черговість у розвитку: спочатку послідовно вичерпуються ресурси предметного наукового обґрунтування, та здійснюється перехід до глибших джерел (дидактика, психологія, кібернетика, системний підхід та інших.).

4. Різні педагогічні нововведення мають властивість еквівалентності щодо очікуваних ефектів.

5. В інноваційній системі переважають модифікуючі нововведення та нововведення, які орієнтовані на цінності результату.

6. У процесі розвитку інноваційної системи підвищується складність наукових обґрунтувань та збільшується частота появи модерністських нововведень.

7. Радикальні нововведення, зазвичай, пов'язані з прагненням інноваторів до досягнення цілей розвитку та саморозвитку особистості учнів.

8. Розвиток інноваційної системи здійснюється із наявністю еволюційних циклів.

9. В інноваційній системі здійснюються постійні взаємообміни позицій змінних та постійних категорій освіти.

В основі будь-якої наукової теорії лежать виявлені закономірності та закони. В інноватиці як міждисциплінарній галузі ці закономірності досліджені і сформульовані в роботах економістів, менеджерів, виробничників. Стосовно освітніх інновацій це питання вивчено ще недостатньо і потребує додаткових досліджень. Наведемо дані³⁷⁰, які сприяли розумінню і формулюванню таких законів педагогічної інноватики³⁷¹:

1. Закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища. Цілісні уявлення про педагогічні процеси чи явища починають

³⁷⁰ Феномен інновацій : освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. К. : Педагогічна думка. 2008. 472 с.

³⁷¹ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко (гол.редактор). К. : Либідь, 1997. 374 с.

руйнуватися, причому, згодом виявляється неможливим відновити ці уявлення. У зв'язку з цим виникають витрати, пов'язані з кадровими можливостями та ціннісними орієнтаціями педагогічного співтовариства.

2. Закон фінальної реалізації інноваційного процесу. Будь-який інноваційний процес має рано чи пізно, стихійно чи свідомо реалізуватися.

3. Закон стереотипізації педагогічних інновацій. Будь-яка педагогічна інновація, що реалізується в інноваційному процесі, має тенденцію перетворюватися на стереотип мислення та практичної дії.

4. Закон циклової повторюваності, повернення педагогічних інновацій.

Перелічені закони певною мірою характерні для багатьох інноваційних процесів, у педагогіці такі закони, напевно, будуть ще уточнені. Завдання педагогічної інноватики – встановити саме ті закони та закономірності, які належать до її предмета дослідження. Для цього потрібна побудова теоретико-методологічного апарату, одним з головних компонентів якого є понятійний апарат.

Враховуючи вище визначені підходи, наголосимо на основних термінологічних поняттях педагогічної інноватики.

Педагогічна інноватика оперує загальнонауковими та спеціально-предметними поняттями: нове, новизна, новація, інновація, нововведення, нововведення, інноваційний процес, інноватика, інноваційна ідея, інноваційна програма, інноваційна доктрина. Розглянемо дані поняття у розкритті особливостей педагогічної інноватики як наукового засобу перетворення освіти.

Поняття «нове, новий» «Словник української мови: в 11 томах» пропонує визначати як «властивість і якість за значенням новий, вперше створений чи зроблений, що виник чи виник недавно, замість колишнього, знову відкритий»; це «усе нове, що недавно пізнали, усвідомили, відчували тощо, що було ще невідомим, непізнаним».³⁷² Зауважимо, що у цьому визначенні новий не означає найкращий. Це важливо для розуміння новацій в освіті, де не нове призводить до прогресивного поліпшення системи. Деякі нововведення можуть бути або стати гальмом розвитку освітньої системи. Питання, що належать до результатів введення нового в освіту, також належать до галузі педагогічної інноватики.

Новизна – один із основних критеріїв оцінки педагогічних досліджень, результат нововведення. Новизна завжди відносна як в особистісному, так і в об'єктивно-тимчасовому плані. Те, що нове в один час або для одного суб'єкта, може бути не новим для іншого часу та суб'єкта.

Нововведення. Нововведення, інновація, нововведення – трактування цих понять різними авторами виявляються різні. Новація – це деяка

³⁷² Словник української мови: в 11 томах. Том 5, 1974. Стр. 433. URL: <https://sum.in.ua/s/povuзна>

визначена дія (діяльність), яка може бути впроваджена у традиційну людську діяльність, відносно якої ця дія має встановлену новизну³⁷³. Нововведення (у людській діяльності) – це процес впровадження та поширення новації у деякій традиційній людській діяльності. Інновація (у людській діяльності) – це новація, яка в результаті нововведення у деяку людську діяльність стала її традиційною дією (діяльністю)³⁷⁴. За наведеними означеннями новація є вихідною точкою для майбутньої інновації.

Нововведення в освіті – це може бути педагогічний засіб, метод, методика, технологія, програма тощо. Під новацією часто розуміють цілеспрямовану прогресивну зміну, тобто певний процес. В інших випадках нововведенням називають сам засіб, введення якого в систему призводить до її зміни³⁷⁵.

Під педагогічним нововведенням розуміють якусь ідею, метод, засіб, технологію чи систему, то нововведенням у разі буде процес впровадження та освоєння цього нововведення. Нововведення – щось нове, спеціально спроектоване, досліджене, розроблене чи випадково відкрите. Це може бути нове педагогічне знання, розробка, методика, прийом. Окрім цього нововведення – це і продукт освоєння та впровадження нововведення³⁷⁶. За допомогою конструювання нововведень можна керувати розвитком освітніх систем: як на рівні школи, так і на рівні регіону країни.

Рівень нового в освіті визначається ступенем змін, які вносяться в освітній процес чи систему освіти.

Перерахуємо *рівні новацій* в освіті:

1. *Удосконалення* – зміна одного або більше елементів освітнього процесу; пристосування відомої методики до нових умов навчальної діяльності; зміна в чому-небудь у бік поліпшення; результат такої зміни. Приклад: у груповій системі навчання, що діє, вчитель застосовує нові способи створення груп³⁷⁷.
2. *Раціоналізація* – встановлення нового правила використання відомих педагогічних засобів для вирішення традиційних завдань³⁷⁸. Приклад: завуч складає у старших класах розклад занять таким чином (наприклад, парами), щоб забезпечувати учням можливість

³⁷³ Етимологічний словник української мови: У 7 т. / За ред.: О. С. Мельничук. К.: Наукова думка, 1983.

³⁷⁴ Berkun S. The Myths of Innovation. Publ. by O'Reilly Media, 2010. 248 p.

³⁷⁵ Drucker P. Innovation and Entrepreneurship. Practice and Principles. Perfectbound, 2002. 293 p.

³⁷⁶ The Oxford Handbook of Innovation. Edited by Jan Fagerberg, David C. Mowery and Richard R. Nelson. Oxford University Press, 2007. 657 p.

³⁷⁷ Словник української мови: в 11 томах. Том 5, 1974. Стор. 433. URL: <https://sum.in.ua/s/povuzna>

³⁷⁸ Словник ua. URL: <https://slovyk.ua/index.php?sword=%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>

більш ґрунтового занурення у предмети, які вивчаються, з одночасним розвантаженням домашніх занять. У цьому випадку школярі щодня ґрунтовніше готуються до 2–3 предметів замість 5–7.

3. *Модернізація* – зміна кількох елементів діючої освітньої системи³⁷⁹. Приклад: зміна структури загальної середньої освіти.
4. *Евристичне рішення* – віднайдення способу вирішення відомих педагогічних проблем; створення та використання невідомих раніше педагогічних форм, методів, засобів для вирішення актуальних педагогічних завдань³⁸⁰.
5. *Педагогічний винахід* – новий засіб, технологія або нове поєднання відомих педагогічних засобів для здійснення освіти³⁸¹.
6. *Педагогічне відкриття* – постановка нової педагогічної задачі, що призводить до принципового оновлення освітньої системи в цілому або суттєвого поліпшення її складового елемента; ресурсів та технологій.

Інновація, нововведення. Поняття «інновація» походить від латинського *innovatis* (*in* – в, *povus* – новий) і трактується як нововведення. Нововведення є ширшим визначенням, воно означає процес створення та використання нововведення. Нововведення – це впровадження нового в існуючий процес. М. Соколенко вважає, що нововведення виступає як форми керованого розвитку і є така цілеспрямована зміна, яка забезпечує середовище можливістю впровадження нових, відносно стабільних елементів. Останні можуть бути чисто матеріальними або соціальними, але кожен з них представляє лише нововведення з одного процесу. Відповідно, предмет інноватики – це створення, поширення різного типу нововведень.

Згідно А. Дичківською, інновація – це «комплексний соціокультурний процес, що розвивається за деякими об'єктивними законами, тісно взаємопов'язаним з історією і традиціями аналізованих соціальних систем і кардинально перетворює їх структуру»³⁸². Саме тому сьогодення педагогічна інноватика має понятійний апарат, насичений термінами, запозиченими з різних галузей людського знання: філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки, теорії управління, економіки.

Інновація є комплексом взаємопов'язаних процесів і є результатом концептуалізації нової ідеї, спрямованої на вирішення проблеми і далі – до практичного застосування нового явища. Новизна вимірюється не стосовно суспільства, а стосовно досліджуваної організації. Інновація розгляда-

³⁷⁹ Енциклопедія сучасної України. URL: <https://esu.com.ua/article-68279>

³⁸⁰ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

³⁸¹ Товканець Г.В. Інноватика в освіті: методичні рекомендації до організації самостійної роботи для студентів денної форми навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Молодший бакалавр». Мукачево: МДУ, 2021 48 с.

³⁸² Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.]. К.: Академвидав, 2004. С. 37–38.

ється як винахідницька діяльність, коли особливим чином перетинаються дві раніше не пов'язані між собою системи–індивід та інновація.

У загальнонауковому сенсі поняття «інновація» визначається як цільова зміна у функціонуванні системи, причому у широкому значенні це можуть бути якісні та (або) кількісні зміни у різних сферах та елементах системи.

Поняття «інновації» застосовується до всіх нововведень, як у виробничій, так і в організаційній, фінансовій, науково-дослідній, навчальній та інших сферах, до будь-яких удосконалень, що забезпечують економію витрат або навіть створюють умови для такої економії. Інноваційний процес охоплює цикл виникнення ідеї до її практичної реалізації.

Інновація має і філософський зміст. Природа інновацій діалектична: вони народжуються на основі закону заперечення, виростаючи кількісно та якісно на основі вирішення об'єктивно існуючих протиріч між потребами суспільства та життя, суспільства та особистості, суспільства та школи. Створення нового заперечує старе.

Інноватика. Під інноватикою зазвичай розуміється наука, що вивчає природу, закономірності виникнення та розвитку інновацій, їх зв'язку з традиціями минулого та майбутнього³⁸³. У трактуванні А. Субетто інноватика як наука включає прогностику (науку про прогнозування), креатологію та інтелектику (науку про закони роботи інтелекту та об'єктивні закони творчості), системогенетику як загальну теорію спадкоємності в розвитку систем (і за принципом інверсії).

Ми вже зазначали, що розвиток інноватики відбувається завдяки підприємницькій діяльності та розвитку відповідних галузей знань і діяльності – економіки, менеджменту, управління підприємствами та організаціями тощо. Інноваційні процеси активно вивчаються у галузі економіки, менеджменту³⁸⁴. З погляду гуманітарної інноватики та менеджменту пропонується наступне визначення: «Інноватика – це новий спосіб думати та робити»³⁸⁵. Зазначимо, що у цьому визначенні важливі обидва слова – і «думати», і «робити». Поява нового способу діяльності передбачає, що в мисленні людини ця дія вже зроблена. Будь-яка інновація починається з нового погляду, допущення нової можливості».

Наявність попиту на інновації свідчить про суспільне визнання інтелектуальної та виробничої діяльності широкого кола вчених, інженерів, технологів, дослідників тощо. Особливістю інновацій є висока невизначеність у досягненні бажаних результатів і пов'язаний із цим комерційний ри-

³⁸³ Товканець Г.В. Інноватика в освіті: методичні рекомендації до організації самостійної роботи для студентів денної форми навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Молодший бакалавр» / Г.В. Товканець. – Мукачево: МДУ, 2021. 48 с.

³⁸⁴ Поняття та види інновацій. Поняття інноваційної діяльності та її предмет. <https://buklib.net/books/37223/>

³⁸⁵ Інноваційний менеджмент: моделювання освітніх процесів // укладач Т. М. Соколенко. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 47.

зик щодо інвестицій у інноваційну діяльність. Новизна споживчих властивостей технічних процесів як товарів та послуг одна із важливих ознак інновацій, значною мірою забезпечують повернення інвестицій.

Інноваційна діяльність. Це сфера розробки та практичного освоєння технічних, технологічних та організаційно-економічних нововведень, вона включає не тільки інноваційні процеси, а й маркетингові дослідження, а також новий підхід до організації інформаційних, соціальних, освітніх та інших видів послуг. Альтернативність напрямів інноваційної діяльності полягає в тому, що вона може здійснюватися як локально, на будь-якому з етапів інноваційних процесів, так і поза ними³⁸⁶.

Окремими компонентами цілісної системи будь-якої інноваційної діяльності є наука та освіта. Без них не можуть успішно розвиватись ні технологія виробництва, ні економіка. Відсутність цих компонентів спричинить порушення цілісної системи інноваційної діяльності. Так само недостатня увага до розвитку одного з компонентів цілісної системи знизить результативність її функціонування. Наприклад, ігнорування розвитку науки негативно позначиться конкурентоспроможності продукції, оскільки зменшиться її науковість. У свою чергу, недостатня увага до сфери освіти призведе до загострення кадрових проблем не тільки в установах науки та організаціях, що створюють нову продукцію, а й стосовно економіки загалом. Отже, інноваційна діяльність прямо чи опосередковано через технологію, економіку чи побут впливає на людські потреби. Зміна цілей, ідеалів та інтересів сприяє розвитку та появі нових цінностей, адекватних домінуючому укладу у суспільному виробництві. Цінності одного етапу розвитку людської цивілізації втрачають своє значення на іншому, більш прогресивному.

Елементом інноваційної діяльності є *інноваційний пошук* – процес розробки, здобуття нового знання та нової практики³⁸⁷.

У сучасній теорії інноватики розрізняють *нововведення-продукти, нововведення-процеси та модифікацію продуктів*³⁸⁸. Нововведення-продукти вважаються первісними. Вони виникають у надрах попереднього укладу. Поява неординарних нововведень-продуктів означає фазу зародження нового устрою. Нововведення-процеси можуть мати в інноваційній діяльності самостійне значення. Наприклад, процеси, пов'язані із застосуванням здоров'я та ресурсозберігаючих педагогічних технологій, комп'ютеризації та «інтернетизації» навчання, підвищення якості навчання при використанні

³⁸⁶ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.] К.: Академвидав, 2004. С. 37–38.

³⁸⁷ Шитікова, Л., Змикало, О., & Пуліна, Т. (2024). Інноваційна діяльність в освіті: сутність та вектори розвитку. *Управління змінами та інновації*, (9), 51–54. <https://doi.org/10.32782/СМІ/2024-9-10>

³⁸⁸ Закон України «Про інноваційну діяльність». 4 липня 2002 р. – № 40-IV. – Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, № 36, ст. 266. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.

прогресивних форм і методів навчання тощо. Такі нововведення-процеси підвищують якість навчального процесу та конкурентоспроможність випускників. Тому інноваційна освітня діяльність, пов'язана із забезпеченням лідерства в освітній підготовці, є додатковим фактором розвитку як окремих інноваційних шкіл, так і освіти загалом. Нововведення-процеси значно менше схильні до змін, ніж це, наприклад, відбувається щодо нововведень-продуктів. Модернізація чи модифікація продовжує життєвий цикл закладеного типу освіти як можливої інновації, що була у минулому. Наприклад, до структури та змісту освіти, до стандартів, системи контролю вносяться деякі зміни з метою більшої відповідності вимогам часу.

Таким чином, неодмінна та обов'язкова умова в інноваційній діяльності – поширення та тиражування (дифузія) нових продуктів та особливо технологій, передових методів організації виробництва, інноваційного менеджменту. А для цього необхідно створювати інноваційне середовище, основним елементом якого є людина – чи то випускник школи, чи високоосвічений фахівець.

Інноваційна ідея. В інноватиці так називається заявка про ідею, що з'явилася, задум чого-небудь нового, що вимагає привернення уваги можливих учасників інноваційного процесу (дослідників, вчених, педагогів, адміністраторів, інвесторів, розробників, виробників, комерсантів, маркетологів, адміністраторів, споживачів) для організації робіт з усіх або інших організацій. У процесі досягнення інноваційної мети потрібно безліч різних рішень, але основна змістовна роль приділяється виробленню науково-технічних або науково-педагогічних ідей. На їх основі розробляються та приймаються рішення, що показують задуми реалізації ідей. Це результат стадії передпроектного дослідження чи так званого концептуального проектування. Споживачу – виконавцю наступної стадії інноваційного циклу ідея та задум надходять у вигляді звіту з науково-дослідної роботи з технічним завданням та пропозицією щодо використання результатів. У разі комерційної реалізації результати у вигляді пропозиції та відповідного бізнес-плану надходять на ринок науково-технічних рішень.

В основі інноваційної ідеї закладено, як правило, загальне теоретичне уявлення про об'єкт, процес, явище, сформульоване на основі інтуїтивної здогадки та емпіричних даних. Під технічним рішенням маються на увазі здійснений задум створення продукту або алгоритм здійснення процесу, що базуються на ідеї та виражені необхідними засобами. Інноваційна ідея в педагогіці може бути втілена у вигляді кількох різних рішень із поєднанням різних технологічних ознак.

Інноваційна програма. Комбінація кількох пов'язаних між собою проектів як об'єкт управління відрізняється від окремого проекту. В інноваційній програмі проекти взаємопов'язані функціонально, а також за термінами, виконавцями та ресурсами. Предмет управління постає як мережа проектів. Програмам потрібен єдиний посібник, централізоване за функціями

стратегічного планування, фінансування, моніторингу, координації, правового забезпечення. Прикладами інноваційної програми можуть бути: технологічний прорив у заданому напрямку, наприклад, комп'ютеризації освіти, підвищення престижу або конкурентоспроможності національної системи освіти, технічне переоснащення шкіл, поліпшення екологічної обстановки та ін. Сформувати і реалізувати інноваційну програму може лише велике об'єднання організацій, регіон або мегаполіс, державні органи, міждержавні альянси. Саме формування інноваційної програми потребує об'єднання різних організацій, фінансових установ, адміністрації регіонів та держави, а у багатьох випадках і міждержавних угод. Для розробки та реалізації інноваційних програм у галузі освіти необхідне залучення фахівців різних сфер – педагогів, науковців, економістів, інвесторів, управлінців, політиків, представників громадськості та ін. Відсутність комплексного підходу до розробки інноваційних програм у галузі освіти – типова помилка, яка веде до негативних результатів реалізації.

Інноваційна доктрина. Відносно освіти інноваційна доктрина розуміється як система базових положень, вироблених керівництвом держави або її регіону, які визначали політику в даному напрямку. В інноваційній доктрині мають бути визначені:

1) об'єкт, у якому відбувається оновлення (освітні галузі, навчальні предмети; регіони, у яких плануються нововведення тощо);

2) предмет впливу, тобто що оновлюється (мета, стандарти, структура та зміст освіти, педагогічна технологія, система діагностики та контролю; освітні ресурси, система управління, організаційна структура та ін.) та на основі чого (на основі яких цілей, принципів, концепцій);

3) результат як концепції освітньої політики та механізму її реалізації.

Порядок підготовки інноваційної доктрини підпорядковується прийнятим в інноватиці положенням. Наприклад, лише на рівні держави генеруються пропозиції суспільства, фахівців, вчених; після аналізу пропозицій виробляється проект, що апробується у суспільстві; узгоджується із законодавчою та виконавчою владою; фіксується у вигляді обов'язкового для виконання акта; потім ведеться моніторинг виконання, корекція запланованих дій. В Україні є низка документів, які стосуються стратегії розвитку, проте, їх інноваційний компонент розроблено недостатньо.³⁸⁹

Педагогічна інновація. Інновація, як ми зазначали, означає оновлення, новинку, зміна. Педагогічна інновація – це зміна, спрямована на покращення розвитку, виховання та навчання школярів. Синонімом поняття «педагогічна інновація» є поняття «інновація освіти». Зміст поняття «педагогічна інновація» перебуває у стадії становлення і має неоднозначне тлумачення

³⁸⁹ Закон України «Про інноваційну діяльність» [Електронний ресурс]. – 4 липня 2002 р. – № 40-IV. – Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, № 36, ст. 266. – Режим доступу: [www. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15).

в різних учених. Зміст педагогічних інновацій включає три блоки понять та ідей: – у 1-му блоці розкриваються особливості створення педагогічних нововведень, їх джерела, класифікація, критерії новизни; – у 2-му блоці – досліджуються проблеми сприйняття, оцінки та освоєння педагогічної спільнотою нововведень, що виникають; у 3-му блоці – використання та застосування нового, вивчення закономірностей та різновидів привнесення, використання та застосування нового.

Враховуючи вище викладене, можемо узагальнити деякі питання, що стосуються педагогічної інноватики та її категорій:

1. Іновації є об'єктивним процесом еволюції освіти, а жодна інноваційна технологія не є універсальною.

2. Впровадження будь-яких інновацій в освітній галузі потребує змін – матеріально-технічних, психологічних, програмного і методичного забезпечення.

3. Використання педагогічних інновацій не може бути самоціллю – це лише засіб досягнення освітньої мети.

У Повідомленні Комісії Європейському Парламенту до 2025 року розвиток Європейського освітнього простору запропоновано консолідувати в рамках таких шести інноваційних вимірів, які будуть мати вплив на визначення нових напрямів і тенденцій освітніх процесів³⁹⁰:

- якість: формування і розвиток у молоді знань, навичок і ставлень для побудови власного життя;
- включення та гендерна рівність: розвиток гендерної чутливості;
- зелений та цифровий перехід: освіта і навчання на всіх рівнях покликані формувати і розвивати цифрові навички, підприємливість і вміння вчитись;
- викладачі і тренери: професія педагога потребує переоцінки в соціальному і фінансовому плані, постійних можливостей для професійного розвитку; розширення доступу до різноманітних якісних підходів до навчання для задоволення потреб учнів;
- вища освіта: поглиблена співпраця між закладами вищої освіти; автоматичне визнання кваліфікацій і періодів навчання за кордоном, гарантія визнання та портативність коротких курсів, що ведуть до отримання мікроакредитацій; увага до спеціалізованих освітніх програм, таких як штучний інтелект, кібербезпека тощо;
- геополітичний вимір: рівні умови гри, а також етичні стандарти та стандарти доброчесності.

³⁹⁰ Локшина О. І. Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. Український Педагогічний журнал. 2023. № 4. С. 8–9.

3.2. THE PROBLEM OF LEADERSHIP IN WESTERN AND UKRAINIAN DISCOURSES: A COMPARATIVE ANALYSIS OF APPROACHES

Lidiia TKACHENKO (Kyiv, Ukraine)

ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА У ЗАХІДНОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ДИСКУРСАХ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ

Лідія ТКАЧЕНКО (Київ, Україна)

Introduction. Now there is an urgent task of innovative development of the country, the affirmation of its subjectivity at the international level, the strengthening of unity on the basis of the worldview and mental values of the Ukrainian people, and therefore, to the decisive intentions of forming the nation's intellect, the task of studying the issues of leadership and leaders has been added – the formation of a young generation that will be able to perform the multifaceted task of developing the state, transforming the country on the path to the European Union, developing science and the country's economy on an innovative basis.

Experts note that the characteristic features of modern successful societies, economies, information space, etc. are associated with the leadership management paradigm. In general, three types of management paradigms are characterized: administration, management and leadership. From the perspective of the evolution of management, administration is assessed as a lower level, management is considered as an average level of management. It is the leadership paradigm at the current civilizational stage that is considered the most effective. The leader is in the center of the group, followers follow the leader, are inspired by the leader's ideas, learn from the leader, etc.

So, among the challenges of the development of society, and therefore urgent pedagogical tasks, is the formation of the leader's identity. And modern pedagogical influences during the years of study in general secondary education institutions (which involves the successful adaptation of the student, his socialization, professional self-determination, etc.) should be supplemented by leadership pedagogy, specifically focused on the formation of leadership qualities in the individual. We see that it is precisely such an approach that can provide important components of progressive personal development – the identification and development of giftedness, self-realization, the formation of a social position and social thinking based on democratic values. In order to establish leadership pedagogy, we will outline leadership theories, consider the state of development of leadership issues in Western and domestic discourses, as well as

the phenomenon of leadership in relation to pedagogical problems of personality development.

With the development of science and its branching, leadership was studied by philosophers, historians, psychologists, sociologists, biologists, etc. And each of the scientific directions offered not one, but several concepts, and the study continues. Here is a short list of leadership theories and their authors (note that it is far from complete) that have emerged over the past century and a half:

- Trait theory (A. Coons, L. Hjelte, R. Stogdill, F. Taylor, D. Ziegler);
- Behavioral leadership theories (K. Lewin, D. McGregor, R. Likert, R. Blake, J. Mouton);
- Situational leadership theories (K. Blanchard, V. Vroom, N. Tannenbaum, U. Schmidt, F. Fiedler);
- Functional leadership theories (J. Adair, I. Adizes);
- Value-based leadership theories (C. Hodgkinson, G. Fairholm, Th. Kuczmarski, St. Covey);
- Emotional leadership (R. Bar-On, D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee)
- Charismatic leadership (S. Moscovici, R. House, M. Gunter, W. Bennis, N. Enkelmann);
- Transactional leadership (G. Homans, E. Hollander, M. Weber);
- Transformational leadership (J. Burns, B. Bass, St. Covey).

Here we will consider the most acceptable for pedagogical application leadership theories from the discourse of Western scholars, a detailed analysis of which was carried out by O. Nestulea and S. Nestulea³⁹¹, which facilitates the task. As well as the corresponding discourse of Ukrainian researchers, such as: S. Kalashnikova, V. Kremen, V. Tatenko, G. Filipchuk, O. Khmyzova, V. Yagodnikova, etc.

The first researches on leadership issues. At the end of the 19th century, F. Taylor began researching leadership traits within the framework of the management paradigm. His direction was called the school of scientific management. He put forward new requirements for management personnel and developed a list of leadership characteristics, which he included the following: Intelligence; Education; Special or creative knowledge; Physical strength and agility; Tact; Energy; Determination; Honesty; Consistency and common sense; Good health.

The author himself admitted that the list reflects an ideal option that does not actually exist³⁹².

In the 1930s–1950s, research in the field of leadership continued with the use of psychological tests. Ordway Tead was one of the most prominent followers of the theory of leadership traits. In 1935, a book was published under his authorship, *The Art of Leadership*, in which he defined leadership: it is “the ex-

³⁹¹ Нестуля О. О. & Нестуля С. І. (2016) Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.) : навч. посіб. Полтава : ПУЕТ. 375 с.

³⁹² Нестуля О. О., Нестуля С. І. (2016) Основи лідерства, С. 21–22.

ercise of influence on people in order to jointly achieve a certain goal that they consider desirable³⁹³.” O. Tead included the following among the most essential traits of a leader:

1. Physical and emotional endurance. Leadership is also work, so a leader must have endurance that is significantly higher than the average level.
2. Understanding the purpose of the organization and the direction of its activities. A leader must have goals and inspire others to achieve them.
3. Enthusiasm. Good leaders are often considered “obsessed.” Their enthusiasm is somehow transformed into dominance and influence.
4. Friendliness and affection. It is worse for a leader to be feared than loved. Leaders need followers to like them if they want to influence them.
5. Decency. Leaders must earn trust³⁹⁴.

Interesting results from the analysis of numerous studies on the theory of traits Ralph Stogdill came to the conclusion that leadership is not reduced to the simple passive possession of a certain combination of traits. The researcher concluded: most likely, leadership arises from the relationships between members of a group in which the leader acquires his status through active participation in its activities and demonstration of his potential during the performance of joint tasks³⁹⁵.

A specialist in the development of communication, leadership and management skills, John Adair, determined a rating of the most valuable characteristics of top managers, consisting of 25 positions. However, he singled out seven main qualities from them:

- passion for one’s own activities and ideas that determine its content and direction;
- the integrity of the leader’s personality, his ability to adhere to values that are relevant to the outside world, primarily goodness and truth; this inspires trust in the leader from the environment;
- rigidity: demandingness, striving for high standards of activity, great life resource, striving to gain respect;
- fairness: impartiality, striving for fair remuneration;
- warmth of soul: unity of soul and mind, love for work and people;
- modesty: the ability to listen to people, limited self-love;
- confidence: not self-confidence and excess, but self-confidence³⁹⁶.

Important for the organization of pedagogical support for the formation of leadership qualities is the concept of Ichak Adizes from among the theories of functional leadership. The researcher believes that a good leader is one who:

- is able to act deliberately, consciously;
- has versatile abilities, has no gaps;

³⁹³ Нестуля О. О., Нестуля С. І. (2016) Основи лідерства, С. 23.

³⁹⁴ Там само. С. 24.

³⁹⁵ Там само. С. 28.

³⁹⁶ Там само. С. 35.

- knows his strengths and weaknesses, as well as his uniqueness;
- accepts his advantages, disadvantages and his uniqueness;
- is able to assess the strengths and weaknesses of other people;
- recognizes and appreciates the distinctive features of other people;
- knows how to slow down and relax in a difficult situation;
- creates conditions under which the conflict is resolved in an atmosphere of mutual trust and respect and becomes a means of learning³⁹⁷.

Almost all theories agree on what could be defined as the conceptual position of leadership theories: if there is a leader and followers, then the leader is necessarily endowed with qualities that distinguish him from followers, therefore, there must be a possibility of determining or highlighting these qualities.

According to many studies, it is possible to determine the main areas of activity in which a leader manifests himself, although the so-called leadership paradigm is not limited to this: vision, planning, decision-making, encouragement, organization, development, empowerment, directing activities to achieve a certain goal.

The famous leadership researcher Richard Daft summarized the main qualities of leaders³⁹⁸, which is presented in Table 1.

Table 1.

Personal qualities of a leader according to R. Daft

Physical	Endurance, energy
Intellectual	Knowledge, confidence in judgment, ability to make decisions
Personal	Self-awareness, honesty, directness, enthusiasm, independence
Social	Sociability, tact, ability to cooperate
Volitional	Perseverance, responsibility, resilience, goal achievement
Behavioral	Flexibility, mobility

Noting the unpopularity of the leadership issue in Ukraine until the last two decades, we should note the related issue of subjectivity, developed on domestic soil. Let us briefly consider the development of the issue of subjectivity in the national scientific discourse with the advent of independence (since the 1990s). Thus, V. Tatenko³⁹⁹ begins psychological explorations in the direction of the subjectivity of the individual, which are completed by the disclosure of the issue in

³⁹⁷ Нестуля О. О., Нестуля С. І. (2016) Основи лідерства, С. 146–148.

³⁹⁸ Там само. С. 50–51.

³⁹⁹ Татенко В. О. (1994). Суб'єктно-генетичний підхід: проблема детермінації психічного розвитку людини. *Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості* : Тези доповідей та матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Ч. І, розділ ІІІ. С. 558–559.

the study, which presents a conceptual model of human development as a subject of mental life in ontogenesis. Relying on the methodology of action of V. Roments, V. Tatenko notes that an act in the essential sense is always an action of the spiritual expression of the individual, as well as the creation of moral values. An act is a conscious action that is associated with the moral self-awareness of the individual, as well as the motives of behavior and attitude to the rules, norms of human existence in society. According to V. Tatenko, the internal connection between subjectivity and action lies in the fact that the human subject, as the highest manifestation of personality, becomes the author and bearer of action activity, and is also responsible for the result and consequences of the act.

In further scientific research by Ukrainian scientists, we find the following conceptual definitions of subjectivity, with which it is difficult not to agree: “the form of intentional volition of the psyche”⁴⁰⁰, “the self-propelled cause of the being, the universal principle of the transition of possible states into the reality of intentional objectivities”⁴⁰¹, “the ability of the individual to self-determination, to control one’s own life”, “the source of self-development of the personality”, “the form of social and vital maturity of the personality is the highest form of its development”⁴⁰², “the form of human self-being”, “the essential core of the psyche”⁴⁰³, “is a universal human expression of the sovereignty of an active person, personally responsible to oneself and others for the results of one’s actions, from the very beginning “guilty” for everything that happens to one and depends on one’s actions”, “an integral property that is a motivational, integrative, regulatory, and coordinating center life-creation and life activity of the individual”, “is a holistic, systemic quality”⁴⁰⁴, etc.

The problem of the subject and subjectivity, widely studied in domestic philosophy, psychology, social psychology, later appears in the field of pedagogical research. It is worth mentioning the monograph by O. Galyan⁴⁰⁵, which considers the student’s personality in the dimensions of subjectivity in the historical and pedagogical discourse of the 20th century (i.e. in all aspects of educational

⁴⁰⁰ Карпенко З. С. (2006). Картографія інтегральної суб’єктності: пост-модерністський проєкт. *Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії*. За заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь. С. 159.

⁴⁰¹ Карпенко, З. (2018). Аксіологічна психологія особистості: монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». С. 118.

⁴⁰² Гуляс І. А. (2010). Особистість як інтегральний суб’єкт аксіопсихіки. *Наука і освіта*. № 2. С. 5.

⁴⁰³ Татенко В. О. (2006). Суб’єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії*. С. 333.

⁴⁰⁴ Прищак М. Д. (2019). Учитися бути вільним: суб’єктність особистості як мета освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. (60), С. 40.

⁴⁰⁵ Галян О.І. (2017). Особистість школяра у вимірах суб’єктності: історико-педагогічний дискурс: монографія. Дрогобич. 360 с.

and training activities regulated by circular educational documents and relevant scientific research, as well as the transformations of education of the late 20th century), and S. Shekhavtsova⁴⁰⁶ on the problem of subjectivity in the aspect of pedagogical theory and practice. These monographs provide a broad overview of scientific research on the definition of the subject and subjectivity, as well as the inherent properties of the individual.

According to S. Shekhavtsova, the psychological context of the concept of “subjectivity” is associated with the understanding of three aspects of the subject category: the organization of life and activity, the method of resolving contradictions and improvement (A. Brushlinsky); the phenomenon of supra-situational activity as a manifestation of subjectivity, reflecting the qualitative uniqueness of a person as a free, responsible being capable of goal-setting and development (V. Petrovsky); the recognition of subjectivity as a property of a person to carry out mutually conditioned changes in the world, in other people, in a person (O. Volkova⁴⁰⁷). At the same time, S. Shekhavtsova also gives her understanding of subjectivity: “We consider in the general scientific context the concept of subjectivity as a special integrative personal quality of a person, which is manifested in an active position towards any activity and contains a holistic axiological characteristic of the personality, which is revealed in self-determination, self-knowledge, self-awareness, self-realization, self-development of a person⁴⁰⁸.”

Reflecting on modern pedagogical imperatives in the direction of further educational reform, M. Prysach identifies integral components (properties, forms of actualization) of subjectivity, which are system-forming:

- motivation as an internal state, a source of determination, energy (will) and a criterion for the development of individual subjectivity;
- subjective interaction (communication) in the “I am Different” system as a communicative consciousness, internal state, “intersubjectivity”, dialogue, environment, mechanism and criterion for the development of individual subjectivity;
- individual freedom (the result of the reflection “freedom – responsibility”) as an internal state, environment, mechanism and criterion for the development of individual subjectivity;
- individual creativity as an internal state, mechanism and criterion for the development of individual subjectivity⁴⁰⁹.

⁴⁰⁶ Шехавцова С.О. (2016). Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика / Держ. закл. «Луган. Нац. Ун-т імені Тараса Шевченка». Полтава : ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ). 414 с.

⁴⁰⁷ Шехавцова С. О. (2017). Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Старобільськ. 47 с.

⁴⁰⁸ Шехавцова С. О. (2016). Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика. С. 80.

⁴⁰⁹ Прищак М. Д. (2019). Учитися бути вільним: суб'єктність особистості як мета освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. (60). С. 41.

Agreeing with the primacy of motivation (or individual motivation) as an integral component of the creation of subjectivity, we will cite the results of such psychological studies in confirmation. Studying the features of decision-making of individuals oriented towards success, which precisely demonstrates subjectivity, O. Sazonova⁴¹⁰ notes the important thing. Individuals with high achievement motivation are distinguished by a special tendency to a meaningful way of making decisions and rational analysis of alternatives, while individuals with low achievement motivation are more risky in making decisions, often resort to procrastination as a decision-making strategy. According to the results of the comparative analysis, it can be stated that individuals with high motivation to achieve success are much better at managing themselves and regulating their behavior compared to individuals with low and medium levels of achievement motivation. They are also much more skilled in planning and decision-making, that is, they can move from plan to action, they are able to adequately assess the results of their own activities, they themselves are able to set criteria for assessment. Such individuals, compared to the average and low level of achievement motivation, think through the ways of their actions to achieve the set goals, control the implementation of the plan in real communication, behavior and activity. They also demonstrate differences between groups in the desire for freedom, orientation to results and attitudes to work. The most significant differences were observed in individuals with a low level of achievement motivation, they have less desire to work and achieve results in work, such individuals value freedom less, they are comfortable working in regulated conditions.

An extremely interesting study from the point of view of leadership issues is the study of psychological manipulation in interpersonal interaction (which combines in our case motivation and subjective interaction, communication, which is precisely made public by the leadership position), which extremely rarely remains subject-subject with extremely difficult parity and balance. Considering the phenomenon of manipulation in the subjective-action scientific paradigm, N. Hrebiniy⁴¹¹ states: manipulation is used to achieve the goals of the subject of influence, but it is not always selfish in nature. There are many situations when manipulation is carried out with an altruistic, alter-altruistic purpose (in educational, medical activities, etc.). When giving a moral assessment to actions, one must take into account the consistency of their result with universal human values, principles of morality and justice. The logic of moral justification should be based on certain parameters that can be developed on the basis of the subject-action paradigm.

⁴¹⁰ Сазонова, О. (2018). Особливості прийняття рішень мотивованих на досягнення успіху осіб. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. № 2. С. 122.

⁴¹¹ Гребінь, Н. (2018). Психологічне маніпулювання у міжособистісній взаємодії у ракурсі суб'єктно-вчинкового підходу. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. № 2. С. 27–29.

Thus, generalizing research in the field of subjectivity issues, we can present them in the form of a table (see Table 2) (for comparability, we will use the form of the above Table 1 “Personal qualities of a leader according to R. Daft”).

Table 2.

Personal qualities of the bearer of subjectivity

Physical	Energy
Intellectual	Predictability, reflexivity, goal setting, creativity
Personal	Morality, responsibility, inner freedom, self-development, internal locus of control
Social	Sociability, active position, intersubjectivity, dialogicity, altruism
Volitional	Initiative, self-determination, self-regulation, freedom, ability to make changes
Behavioral	Autonomy, activeness, motivation, result orientation

A comparative analysis of the contents of the above tables shows that the substantive component of research on the issues of subjectivity has much in common with developments on the issues of leadership (mainly presented by studies by foreign scientists). Subjectivity and leadership, as we see, are phenomena that are not only related, but also mutually conditioned. On the one hand, the development of the personality is closely related to the formation of subjectivity, and on the other hand, subjectivity is the basis and condition for the disclosure of the leadership qualities of the individual. The driving force behind the development of both phenomena is the motivation of the individual.

Development of leadership studies at the current stage. At the end of the 20th and beginning of the 21st centuries, value theories of leadership became extremely popular. They are based on the well-known views of Abraham Maslow. The scientist distinguished two main groups of values, namely:

- values of being – higher values inherent in self-actualized people (truth, goodness, beauty, integrity, vitality, uniqueness, perfection, completeness, justice, order, simplicity, ease without effort);
- scarcity values – lower values, focused on satisfying some frustrated need (peace, tranquility, sleep, rest, security, etc.)⁴¹².

An interesting approach is that values are considered at the level of the concepts of “thought”, “appearance”, “conviction”. In this area Milton Rokeach presents such values as a stable conviction that a certain way of behavior or the ultimate goal of existence is preferable from a personal or social position. The researcher distinguishes between terminal and instrumental values. Terminal values are desirable life goals, instrumental values are the belief that a certain course of action from

⁴¹² Нестуля О. О., Нестуля С. І. (2016). Основи лідерства, С. 156.

a personal and social standpoint is better in any given situation. The researcher believed that the total number of values is relatively small, all people possess all values, only to varying degrees. The scientist identified 18 terminal and instrumental values. Terminal values: comfortable life, equality, exciting life, family security, freedom, health, inner harmony, love of loved ones, national security, satisfaction, salvation of the soul, self-respect, realization of one's own abilities, social recognition, true friendship, common sense, world peace, world of beauty. Among the terminal values, there are intrapersonal (self-oriented) and interpersonal values, which are inherent in a group and are oriented towards interpersonal relationships. Instrumental: high level of aspirations, broad outlook, abilities, energy, purity, courage, ability to forgive and come to the rescue, honesty, imagination, intelligence, logic, ability to love, loyalty, obedience, politeness, responsibility, self-control. Among the instrumental ones are moral values and value competencies⁴¹³.

Gilbert W. Fairholme's theory of value-based leadership is based on Marcus Lowe's theory of "stakeholderism," according to which the leader defines the common goal of the organization, maintains its integrity, encourages creativity, unites followers into a single team capable of achieving the set goal⁴¹⁴. G. W. Fairholme in his leadership theory puts the values of the organization first and identifies several principles of value-based leadership. Principle one: the main task of the leader is to develop stakeholders through the disclosure of their potential. Principle two: the leader defines a strategic perspective that ensures the viability of the organization, and the vision of the perspective is based on values. Principle three: the leader creates an organizational culture that supports the established values, innovations. Principle four: the leader owns the technology of individual relationships, uses consulting methods. Principle five: all the behavior of the leader is aimed at fulfilling the function of a "teacher". Principle six: the leader contributes to the development of a system of self-management of organizationally competent followers. The researcher understands the entire system of relationships as a continuous dynamic process that occurs in the relationship "leader – followers"⁴¹⁵.

Susan and Thomas Kuchmarski in their theory also rely on the principle of stakeholderism and actually supplement and expand the theory of Gilbert W. Fairholm. They base their own model on two principles. First: the leader can have a huge impact on the development of values and norms of both individual followers and the organization as a whole. Second: value-based leadership can not only be learned, but also must be learned throughout life. A leader must develop along with the development of the organization, technologies, and followers. By learning and improving himself, he helps to realize the needs of the members of his organization⁴¹⁶.

⁴¹³ Нестуля О. О., Нестуля С. І. (2016). Основи лідерства, С. 157–158.

⁴¹⁴ Там само. С. 171.

⁴¹⁵ Там само. С. 172–174.

⁴¹⁶ Там само. С. 174–177.

Stephen Covey's concept is particularly popular – leadership based on principles that are the inner essence of personal manifestations and qualities, including values. The researcher identifies eight skills of a successful leader: *proactivity, purposefulness, consistency, positive thinking, empathy, synergy, personal development, “finding your voice and inspiring others to do so.”*

The process of developing leadership potential, according to S. Covey, can only occur “from the inside out.” This is a process of moving forward from dependence to independence and interdependence. The main task on the path to personal independence is self-knowledge, awareness of one's own character, internal values, and unique abilities. Proactive people are initiative, they model circumstances themselves and realize their responsibility for the development of events; they are able to take on obligations and fulfill them; they set a goal for themselves and work to achieve it. Independence is the result of mastering the first three skills, which are based primarily on values. The result of mastering these three skills is called personal victory by S. Covey, which results in the independence of the individual. However, leadership is always a relationship. Therefore, a leader can fully reveal himself only at the level of interdependence. S. Covey calls the fourth skill of interpersonal leadership – positive thinking (“think Win/Win”), defining it as a special mood of the heart and mind, aimed at constantly seeking mutual benefit during the interaction of people with each other. People with such an attitude are inclined to cooperation, not rivalry⁴¹⁷.

At the beginning of this century, research on this issue also appeared in independent Ukraine. The first in this direction can obviously be considered the work of the educational orientation “Leader XXI / Lider XXI. Socio-psychological studies” by V. Tatenko, published in 2004. After some time, research in the field of higher education management in the context of leadership problems by S. Kalashnikova and the theory of management in education by L. Danilenko and L. Karamushka appeared. This was followed by a series of studies on the formation of the leadership potential of future specialists in various branches of economics and military affairs in higher education, the authors of which were N. Babkova-Pylipenko, B. Goloveshko, V. Zhygir, O. Kin, Yu. Krashchenko, O. Makovsky, N. Semenchenko, O. Yatsenko. A few researches in the field of pedagogy on the problems of leadership development are presented by the studies of O. Khmyzova (in the extracurricular activities of junior schoolchildren) and V. Yagodnikov (in the educational process of senior schoolchildren).

The national scientific and educational conceptual field includes the definition of “leader”: this is “one who goes ahead, shows the way and leads⁴¹⁸.” S. Kalashnikova notes that a modern leader must possess certain personal, social and cognitive skills. Each leader has his own style, determined by his behav-

⁴¹⁷ Нестуля О. О., Нестуля С. І. (2016). Основи лідерства. С. 178–181.

⁴¹⁸ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 454.

ior and role, and which is the result of the interaction of personal traits, needs, motives, self-image, positions, values, knowledge, skills. “At the center of the modern theory of leadership,” emphasizes S. Kalashnikova, “is the issue of emotional intelligence (according to the theory of emotional intelligence, one of the key characteristics of a leader is his emotional potential – the ability to manage his emotions, feel and understand the feelings of others), the characteristics and formation of a leader of the “digital age”, a leader of the era of globalization⁴¹⁹.” And although the researcher does not reveal the latter characteristics, she apparently understands them as the ability to navigate in a situation of relentless digitalization, and therefore openness and speed of information dissemination, as well as the need for urgent decision-making, rapid analysis of the situation, and foresight in solving problems taking into account globalization trends.

The research of L. Danilenko and L. Karamushka in the context of the development of modern educational management theory within the framework of research on the theory of educational management and organizational management report that leadership foresees and prepares changes, implements and adapts them, forms a position, attitude to changes⁴²⁰.

A deep experimental study by O. Khmyzova on the formation of leadership in junior high school students gave grounds to conclude the following. “A leadership position is a complex, relatively stable, dynamic personal formation, characterized by a certain system of a person’s attitudes towards people and towards himself in the complexity of social relations. Externally, it is manifested in leadership behavior and activity. Internally, a leadership position is determined by a system of attitudes, goals and values and reflects the nature of the needs, motives and beliefs of the individual⁴²¹.” The researcher identified the structure of a leadership position, which, in her opinion, contains three main components:

- cognitive (knowledge about oneself and others, about leadership and leaders, pro-leadership skills, abilities, beliefs;
- motivational-emotional (motives of leadership, needs, emotions, value attitudes);
- activity-behavioral (actions, deeds, activity, leadership behavior).

The conducted research also makes it possible to outline the conditions for the formation of a leadership position in younger schoolchildren in the organizational and pedagogical aspect, namely:

- principles of personality-oriented education;
- taking into account the specifics of leadership motivation at a certain age;
- providing opportunities for students to demonstrate leadership behavior;

⁴¹⁹ Калашнікова С. А. (2008) Лідер в освіті. *Енциклопедія освіти*. С. 454.

⁴²⁰ Сбруєва А. А. (2008). Лідерство. *Енциклопедія освіти*, С. 454–455.

⁴²¹ Хмизова О. В. (2010). Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ. С. 14–15.

- special pedagogical competence of the teacher and ensuring the effectiveness of postgraduate pedagogical education;
- increasing the level of psychological and pedagogical knowledge of parents.

The study of the problem of the formation of leadership qualities in high school students allowed the author of the study V. Yagodnikova⁴²² to identify the components of personal qualities that are essential for leadership: motivational (self-confidence, need for achievement, desire for self-affirmation and self-realization); emotional-volitional (balance, emotional-positive well-being, presence of volitional qualities); personal (influence on others, original, creative thinking, communicative and organizational skills); professional (ability to make the right decision in foreseeable situations, willingness to take responsibility, knowledge, skills and abilities of organizational work).

Elaborating on the *socio-philosophical nature of leadership*, O. Ponomarev notes as a fundamental thesis that “leadership arises as a response to the needs of society in organizing the interaction of people and proper coordination of their actions, tasks and functions in the process of performing activities. And in this capacity, the phenomenon of leadership should be considered as one of the urgent social needs. After all, without special mechanisms that management and leadership act as, the vast majority of people will show passivity and avoid participating in socially necessary work⁴²³.” It is extremely important, O. Ponomarev notes, that a leader “has an inherent high level of professionalism and social competence and developed personal traits and qualities, which in their unity and systemic integrity form a kind of leadership potential. This potential, together with the high moral and willpower qualities of the leader and his intense daily work on self-improvement, development and realization of his capabilities, is a prerequisite for the effective achievement of life success and maximum self-realization⁴²⁴.” Ultimately, the scientist comes to conclusions, the consideration of which is important in the organization of the educational process and the educational space in which the personality of the leader is formed, among them the following: “the personality of the leader is characterized by individual and unique qualities, while the manifestation of his leadership is possible only in certain social formations”, “to successfully fulfill his important social mission, the leader urgently needs high professional competence, clear moral principles and beliefs, and developed moral and volitional qualities⁴²⁵”. Thus, it is possible to conclude the dependence of the leader / leadership on the following:

⁴²² Ягоднікова В. В. (2006). Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис... канд. пед. наук. Луганськ. 21 с.

⁴²³ Пономарьов, О. (2017). Соціально-спихологічна природа феномену лідерства. *Лідер. Еліта. Суспільство*. № 1. С. 38–47.

⁴²⁴ Там само. С. 43.

⁴²⁵ Там само. С. 45.

- social demand / need;
- high level of professionalism;
- social competence;
- developed personality;
- moral and volitional qualities;
- individual and unique qualities;
- social conditions.

Researcher G. Filipchuk emphasizes the influence and dependence of the leader and leadership on the socio-cultural environment. The scientist essentially outlines the *culturological approach as a methodology* for forming a leader. The scientist's complaints concern the culturological foundations of nation formation. The researcher notes: "In public life, there is a constant need for leadership and leaders, in relation to whom an unambiguous perception is not always formed, even within the consciousness of one people or community. Heroes, leaders, creators, defenders of the masses and nations can often be at diametrically opposite poles of assessments of their role, moral-political, spiritual, cultural, civilizational significance⁴²⁶." Based on the philosophical understanding of the importance of leaders and leadership in society, the scientist presents a methodology for applying a cultural approach to the formation of national leaders: "In Ukraine, an extremely important need is for society and the state to realize the value (in accordance with world and European experience) that education at all levels in content and form should be not only intellectual and competent, but also national and cultural, since in the world only culturelessness is nationless. Education from early childhood and throughout life, love, respect for Ukraine, parents, folk traditions and customs, the gifted language, one's own history, national culture, native nature, spiritual symbols and values of the Ukrainian people, united statehood, spiritual sovereignty – the most important strategic task of educational policy⁴²⁷." Thus, the scientist formulates the requirements that the personality of a national leader must meet, which, in our opinion, corresponds to the value paradigm, namely:

- intellectuality;
- national and cultural qualities:
- love for the Motherland,
- native language,
- adherence to national and cultural traditions and values,
- spiritual sovereignty.

The psychological understanding of the phenomenon of a leader as a subject of leadership activity, and therefore the didactic foundations of the psychological competence of a leader, is presented by V. Rybalka. Having considered the

⁴²⁶ Філіпчук Г. (2017). Соціокультурне середовище і лідерство. *Лідер. Еліта, Суспільство*. № 1. С. 84.

⁴²⁷ Там само. С. 93.

definition of personality in the works of prominent domestic psychologists of the past and having conducted a content-frequency analysis of all formulations, the scientist proposed a verbal formula of personality in decreasing frequency of attributive concepts of these definitions (where the most frequently used definitions with synonymous concepts are in the first places, and the least frequent ones are in the penultimate and last positions). The “Content-frequency attributive formula” (V. Rybalka) has 39 positions, of which we will give the first ten here: sociality; self-awareness / I-concept; creativity; spirituality; humanism; vitality, value and self-worth, honor and dignity; culture; development; activity.

In general, this formula, notes V. Rybalka, “demonstrates the attributive complexity of the charismatic personality of a leader, which excludes a simplified attitude towards it by a psychologist and a teacher, but on the contrary requires them to have a special personological intelligence, an intellectual attitude towards the vision of the personality in a person through a complex system of corresponding attributes. These attributes are combined into a content-frequency formula and act as its resources, methods, and tools⁴²⁸.” Finally, the scientist notes that the work of nurturing a leader requires extraordinary philosophical training, psychological and pedagogical skills, and also “does not tolerate dilettantism, simplification, primitivism, for which one has to pay immediately or later (due to inefficiency, superficiality, error) with failures, tragedies – as a result of a virtually impersonal approach,” and taking into account the above “will allow us to form an effective personal approach to the formation of true charismatic leaders, which the Ukrainian people lack so much⁴²⁹.”

The socio-psychological foundations of leadership, which constitute the competence basis of a leader’s activity, are highlighted by V. Tatenko. Considering leadership in the dichotomy “personality – social environment”, which under certain conditions becomes the dichotomy “leader – followers”, the scientist highlights the provisions that we will briefly present here. Not everyone who is a winner, successful, etc. becomes a leader – only those who want /are ready to follow become leaders. That is (1) “leadership primacy implies better than others’ life outcomes, which are the result of a person’s efforts that demonstrate their professionalism, competence, talents and other outstanding qualities”, but such a person becomes a leader only if he is “concerned about the fate of those who chose him as a leader”. The leader seeks “not just to lead, but to lead everyone who follows him onto the bright path of a happy human life. And that is precisely why his disposition to help others is complemented by a sense of personal responsibility for the fate of everyone who believed in him and followed him. Next one (2) is an integral characteristic associated with the vitality of the individual, which can be described as “inner strength, energy, a kind of constant

⁴²⁸ Рибалка, В. (2017). Феномен особистості як суб’єкта лідерської діяльності у класичних творах психологів і педагогів Харківщини. *Лідер. Еліта. Суспільство*. № 1. С. 150.

⁴²⁹ Там само. С. 153.

internal movement that finds its outlet in external activity, initiative, innovation, even just in a cheerful mood”, since the fulfillment of leadership qualities – goal setting, organizational and actual actions to achieve the goal and protect what has been achieved – requires a lot of physical, spiritual, and mental. Not the last place is occupied by such personal traits as (3) independence, self-sufficiency, the ability to self-actualize (according to A. Maslow), because “it is precisely those people who have found their calling in life, who actualize, affirm what they have cherished in their dreams, how they create their world according to their own laws, can claim the “title” of leader in the true sense of the word.” The indispensable characteristics of a leader are (4) competence and creativity, primarily in solving creative tasks that are problematic in nature and require non-standard approaches and solutions. “The more creativity and competence, the higher the leadership potential of a person... It is in the creative process that the deep laws of the existence of things are revealed, therefore a leader cannot but be a creative person. It is competence and creativity that make a person an informal leader who does not need to resort to directive or manipulative techniques to maintain his status,” concludes V. Tatenko. Among the criteria of leadership, (5) reliability is of significant importance, in particular psychological reliability, which can be characterized as stability in various, including stressful, situations. In addition to all of the above, in order to perform leadership functions, a person must (6) adequately assess his intellectual and volitional resources, and control stress resistance. To which the author of the research notes, “leaders, as a rule, strangely combine a high level of aspirations, high self-esteem with high demands on themselves and on everything related to group values and goals. In addition, a true leader is free from envy.” This impressive list is completed by a requirement that is now taken for granted, since it has long become a habit, at least in the scientific and educational stratum of society, – a leader “wants, knows how to learn, and gains experience and does it constantly, systematically, and not situationally or under pressure from circumstances⁴³⁰.” From the above, we can deduce the formula of a leader: better life results than others; concern for the fate of followers; inner strength, energy, activity; self-sufficiency, self-sufficiency, self-actualization; competence and creativity; resilience; adequacy; constant learning.

The *pedagogical paradigm* of leadership didactics is made up of developments in giftedness pedagogy. We note the need to use an activity approach to develop the potential of a gifted individual, which involves the practical and transformative activity of the student under the condition of creating an environmentally friendly surroundings⁴³¹. Similarly, the formation of leadership

⁴³⁰ Татенко В. О. (2004). Лідер XXI / Lider XXI. Соціально-психологічні студії. Київ : Видавничий дім «Корпорація», 2004. С. 13–16.

⁴³¹ Ткаченко, Л. І. (2019). Розвиток обдарованості як педагогічна проблема. *Педагогічний альманах*. № 44. С. 25–30.

qualities in an activity approach should take into account the unity of cognitive and intellectual abilities, spiritual and moral content and creative and creative orientation of the activity of a gifted individual, which should be provided in the educational process of a general secondary education institution⁴³². The didactic foundations include the paradigm of personal self-development as a methodological and methodical basis for the development and growth of the individual in pedagogical interaction. The main approaches of this paradigm are the understanding of the individual as an open system that is self-determined and carries out self-development, and its development is not limited in principle. Educational influence on the personality should occur in person to person pedagogical interaction, in which both individuals develop by the method of soft management and ultra-small influence, taking into account the possibility of multi-vector development. Pedagogical influence should be focused on the internal needs and properties of the subject of development: abilities and preferences, the ability to self-organize, while paying attention to the affirmation of the honor and dignity of the personality, the consistency of influence with the personality's own development tendencies. Self-development of the personality is carried out on the basis of its spirituality, the enrichment of which should primarily be facilitated by the subject of influence⁴³³. It is possible to single out generalizing characteristics of the personality that make up the pedagogical paradigm of leadership didactics:

- intellectual, cognitive and communicative development;
- developed thinking (including reflection and self-reflection);
- spiritual and moral development;
- creativity and workmanship;
- personal activity and motivation;
- subjectivity,
- ambition;
- organization.

Directly pedagogical methods of forming leadership qualities have appeared recently. They concern the intellectual and spiritual-moral development of a gifted individual⁴³⁴, communicative and organizational competencies⁴³⁵, as well

⁴³² Ткаченко Л. І. (2015). Чинники розвитку інтелектуально обдарованої особистості. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. С. 15–22.

⁴³³ Ткаченко Л. І. (2014) Розвиток особистості в контексті синергетичної парадигми. *Синергетика і освіта : монографія / за ред. В. Г. Кременя*. К. : Інститут обдарованої дитини. С. 279–288.

⁴³⁴ Ткаченко Л. І. (2023). Розвиток лідерського потенціалу обдарованих учнів. *Особливості реалізації особистісного потенціалу обдарованих учнів під час навчання в умовах воєнного стану: методичні рекомендації / К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, М. М. Міленіна*. С. 16–31.

⁴³⁵ Ткаченко Лідія. (2024). Розвиток лідерського потенціалу учнів у діяльності шкільного хабу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. № 2 (33), С. 46–54. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-2\(33\)-46-54](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-2(33)-46-54)

as the general technology of developing the leadership potential of gifted students⁴³⁶.

So, in general terms, the formation of leadership qualities is, first of all, the cultivation of the subjectivity of the individual. It is subjectivity that determines not only the constant development of the individual, but also the obtaining of the results of its activities and the achievement of goals. Leadership is that integral characteristic of the individual that combines its personal and social and determines the interdependence of individual and social.

Of interest for study and application in the pedagogical practice of a teacher (including all levels of school education) are the theory of traits, value theories of leadership, and the theory of emotional leadership. Trait theory emphasizes the formation of individual qualities of the personality, which become the basis of its self-knowledge and self-realization. Value theories of leadership emphasize the definition of internal values, which precede the definition of the goal. In addition, they argue that there are no limits to personal improvement, and this should be sought, not stopping at what has been achieved. And the most effective way to learn leadership is action, activity, interpersonal relationships. The theory of emotional leadership puts forward emotional intelligence, empathy in relationships, the creation of positive interpersonal relationships, a sense of belonging to society. Ultimately, the formation of the student's personality should take place taking into account the outlined personal traits, knowledge and competencies.

Conclusions. We note that the issue of leadership until recent decades was not widespread in national humanitarian research for obvious reasons – after all, democracy as a principle of building a state and society was proclaimed with the independence of our country (in 1991) and enshrined in the Constitution of Ukraine only in 1996.

This explains the lack of a public order for the formation of leaders and leadership as a social phenomenon during the time when Ukraine was part of an essentially imperial state formation, and therefore the lack of scientific research on this topic. With the establishment of Ukraine's independence, such an order appeared, but due to the mental characteristics and traditional life structure of part of the society, the primary response to the public request was the development of the issue of individual subjectivity. In Ukraine, research on the formation of individual subjectivity is emerging in research on personality psychology and social psychology, as well as in recent decades – in pedagogy. The general conclusion of the comparative analysis is as follows. The Western direction of the study of leadership – leaderology, for almost a century was based on a personalistic approach taking into account the intentionality of personal success. At the

⁴³⁶ Ткаченко Л. І. (2024). Лідерство як засіб самореалізації обдарованих учнів. *Методичні засади реалізації особистісного потенціалу обдарованих учнів наукових ліцеїв : методичний посібник* / К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, М. М. Міленіна. С. 40–77.

end of the 20th century, theories of leadership appeared based on a value approach, proceeding from an understanding of team success. The approach to the issue of leadership in national science is a holistic humanistic direction, based on socio-philosophical, cultural, psychological and socio-psychological methodology. The fact that on national context, leaderology immediately found applied development in applied humanities – research on the issue of leadership appeared in management psychology, in pedagogy and psychology of higher education, in the theory of education, and recently – in giftedness pedagogy.

Let us outline some conclusions, the consideration of which is extremely important for the further development of leadership pedagogy on national context. The task of forming leadership qualities of a person should be implemented taking into account both the already known general didactic requirements and new modern trends in the philosophy of education, cultural studies, social psychology, psychology and pedagogy – everything that makes up the content of the modern understanding of the concepts of a leader and a leadership position. Firstly, this is the creation of the spiritual foundations of the individual, including the formation of his worldview on the principles of democracy, freedom and equality. It is the spiritual foundation that is the key to creativity, self-creation and self-realization of a person, which has meaning in human life. Secondly, the roots of the formation of a leader should be national and cultural traditions, language, patriotic feelings for the Motherland. Thirdly, taking into account the social nature of leadership, and therefore the upbringing of qualities that can ensure a leadership position – morality, professionalism, success, which cause an exemplary position in society. Fourth, the formation of psychological qualities of the personality, which make up a system of relevant attributes, combined into a content-frequency formula as its resources. Fifth, the socio-psychological criteria for the formation of the leader's personality are of exceptional importance, of which personal responsibility for one's own actions, the fate of followers and society as a whole is indispensable. Sixth, in pedagogical actions it is necessary to rely on the paradigm of personal self-development and take into account the triune task of developing cognitive-intellectual abilities, spiritual-moral content and creative-creative orientation of the gifted personality. We must also emphasize the importance of formation of soft skills and life competences of the leader's personality. All of the above determines the definition of the goal, tasks, methods and means of forming the value sphere, traits, competencies, and other characteristics necessary for the leader.

In general, the complexity of the problem, and therefore the polyphony of the goals and tasks of nurturing a leader, should be perceived as interdisciplinary. This obliges, on the one hand, to take into account the entire set of components in the teacher's pedagogical activity and the creation of an appropriate educational space, and on the other hand, it opens up a wide range of opportunities in the development of the personality and ways of forming leadership qualities through the use of a competency approach.

3.3. НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Маріанна ГОРВАТ (Мукачєво, Україна)

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PREREQUISITES OF GRADUATE EDUCATION: FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE

Marianna HORVAT (Mukachevo, Ukraine)

В умовах сучасних глобалізаційних процесів освіта набуває надзвичайної значущості як фактор, що визначає перспективи соціально-економічного розвитку держави, її інтеграції до світового освітнього простору. Саме освіта формує людський капітал, сприяє зростанню професійної мобільності, адаптивності особистості до динамічних змін сучасного світу та підвищує конкурентоспроможність фахівців на міжнародному ринку праці. У цьому контексті особливого значення набуває ступенева освіта як система, що забезпечує послідовність, наступність та ефективність освітнього процесу, орієнтуючись на різні освітні рівні та відповідні їм компетентності.

Поняття ступеневої освіти має глибоке коріння та історично сформувалося як відповідь на вимоги часу щодо більш гнучкої та адаптивної системи підготовки фахівців. Зародження та розвиток ступеневої освіти пов'язане з глобальними освітніми реформами, що були розпочаті у країнах Європи та Північної Америки у другій половині XX століття, зокрема із впровадженням Болонського процесу. Цей процес передбачав стандартизацію освітніх кваліфікацій та запровадження дво- та триступеневої структури освіти (бакалаврат, магістратура, докторантура), що мало на меті створити єдиний європейський простір вищої освіти та сприяти мобільності студентів і науковців.

Україна активно долучилася до зазначених процесів з початку 2000-х років, що зумовлено прагненням інтегрувати вітчизняну систему освіти у європейський освітній простір. Науково-методологічні передумови ступеневої освіти в Україні формувалися на основі аналізу та узагальнення зарубіжного досвіду, а також внаслідок внутрішніх соціально-економічних трансформацій, що вимагали оновлення змісту і структури освіти, підвищення її якості та доступності для різних верств населення. Саме тому питання ступеневої освіти набуло особливого значення і стало предметом досліджень численних українських і зарубіжних науковців.

У наукових працях, присвячених цій проблемі, ступенева освіта розглядається як складна, динамічна, багатоаспектна система, що передбачає неперервність освітнього процесу, створення умов для особистісного і професійного розвитку особистості, а також формування її конкурентоспроможності на ринку праці. Сучасні дослідники зазначають, що ефективна реалізація ступеневої освіти можлива лише за умови комплексного підходу, який включає теоретичне осмислення феномену ступеневості, розробку відповідної методологічної бази та впровадження інноваційних технологій у навчальний процес.

Серед зарубіжних наукових робіт слід відзначити праці М. Гагаріна, який у своїх дослідженнях аналізує особливості та глобальні тенденції зарубіжних систем вищої освіти, а також специфіку формування ступеневості у різних країнах, таких як США, Великобританія та Канада. Автор наголошує на необхідності інтеграції міжнародного досвіду у вітчизняну освітню практику, що дозволить суттєво підвищити якість освіти та зробити її конкурентоспроможною на міжнародному рівні⁴³⁷.

В українській педагогічній науці проблематику ступеневої освіти активно розглядають О.Дубасенюк, С.Сисоєва, Н.Сидорчук та інші дослідники. Зокрема, О.Дубасенюк акцентує увагу на організаційно-педагогічних засадах ступеневої освіти, наголошуючи на важливості методологічних та дидактичних основ у контексті професійної підготовки спеціалістів⁴³⁸. С. Сисоєвата Т.Криstopчук здійснюють комплексний аналіз освітніх систем країн Європейського Союзу, визначаючи загальні тенденції та особливості, що можуть бути адаптовані до українських реалій⁴³⁹. Ці дослідження створюють потужну методологічну базу для подальших розробок і впровадження ступеневої освіти в Україні з урахуванням національних традицій та сучасних світових тенденцій.

Ступенева освіта визначається як багаторівнева система освітньої підготовки, що передбачає послідовність у здобутті освітніх та професійних кваліфікацій різних рівнів: від базової (бакалаврської) до поглибленої (магістерської та докторської). Її сутність полягає у створенні гнучких та динамічних умов для професійної та особистісної самореалізації людини протягом життя. Ця система орієнтована на забезпечення поступовості у здобутті знань і компетентностей, дозволяючи студентам формувати власну освітню траєкторію з урахуванням індивідуальних можливостей та потреб ринку праці.

⁴³⁷ Зарубіжна система вищої освіти : навч. посіб. / авт.-упоряд. М. І. Гагарін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. – 102 с.

⁴³⁸ Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія : у 2 т. / О. А. Дубасенюк. – Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. 400 с.

⁴³⁹ Сисоєва С. О., Криstopчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. / С. О. Сисоєва, Т. Є. Криstopчук ; Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.

Основними функціями ступеневої освіти є соціалізуюча, освітня, професійна, інтегративна та мобілізуюча. Соціалізуюча функція передбачає формування особистості, здатної до ефективної взаємодії у суспільстві. Освітня функція забезпечує наступність і неперервність здобуття знань, навичок та компетентностей, що відповідають сучасним соціально-економічним реаліям. Професійна функція орієнтована на формування у студентів необхідних професійних компетентностей, здатностей до саморозвитку, творчості та критичного мислення. Інтегративна функція ступеневої освіти забезпечує інтеграцію освітніх рівнів, взаємозв'язок між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю, сприяє ефективній міжнародній співпраці у сфері освіти.

Принципами організації освітнього процесу в умовах ступеневої освіти є послідовність, наступність, гнучкість, відкритість та орієнтація на результат. Принцип послідовності забезпечує логічний перехід від однієї освітньої сходинки до іншої, наступність – збереження та розвиток здобутих знань на кожному освітньому рівні. Принцип гнучкості передбачає адаптацію освітніх програм до актуальних потреб ринку праці та суспільства. Відкритість сприяє інтеграції національної освіти у міжнародний освітній простір, забезпечує мобільність студентів та викладачів. Орієнтація на результат дозволяє контролювати якість освітнього процесу через чітко визначені та вимірювані компетентності випускників, адаптуючи освітні програми до змінних суспільних та економічних умов.

У сучасних українських та зарубіжних наукових публікаціях аналізуються різноманітні аспекти ступеневої освіти. Зокрема, українські науковці (О. Дубасенюк, С. Сисоєва, Н. Сидорчук, М. Гагарін) акцентують увагу на особливостях організації ступеневої підготовки педагогічних кадрів, підкреслюючи необхідність врахування міжнародних освітніх стандартів і досвіду європейських країн у вітчизняній практиці¹. Зарубіжні дослідники, зокрема R.F. Arnone, C.A. Torres, W.G. Bowen та B. Reinalda, аналізують міжнародні тенденції у розвитку ступеневої освіти, акцентуючи увагу на важливості компетентнісного підходу, цифровізації освітнього середовища та гармонізації освітніх структур у межах Болонського процесу для підвищення якості підготовки фахівців та їхньої конкурентоспроможності в глобальному освітньому просторі.

В умовах сучасних глобалізаційних процесів освіта набуває надзвичайної значущості як фактор, що визначає перспективи соціально-економічного розвитку держави, її інтеграції до світового освітнього простору. Саме освіта формує людський капітал, сприяє зростанню професійної мобільності, адаптивності особистості до динамічних змін сучасного світу та підвищує конкурентоспроможність фахівців на міжнародному ринку праці. У цьому контексті особливого значення набуває ступенева освіта як система, що забезпечує послідовність, наступність та ефективність освітнього процесу, орієнтуючись на різні освітні рівні та відповідні їм компетентності.

Передумовами зародження ступеневої освіти у Європі та США стали соціально-економічні трансформації після Другої світової війни, зростання попиту на кваліфікованих фахівців та активізація процесів інтеграції у сфері освіти. На думку багатьох дослідників, важливу роль у становленні ступеневої освіти відіграли зміни в економічних та соціокультурних умовах, що вимагали адаптивності освіти до нових умов та ринку праці (О. Дубасенюк, Г. Грищенко⁴⁴⁰). Важливим чинником стало впровадження Болонського процесу, започаткованого 1999 року, що передбачав стандартизацію освітніх ступенів (бакалавр, магістр, доктор), забезпечення академічної мобільності студентів і викладачів та створення єдиного європейського простору вищої освіти (С. Сисоева). У США впровадження ступеневої освіти було зумовлене потребою у гнучкості освітніх програм, що відповідали б динамічним вимогам ринку праці, сприяли індивідуалізації навчальних траєкторій та забезпечували високу конкурентоспроможність випускників на глобальному рівні, про що свідчать дослідження І. Козубовської⁴⁴¹, О. Стойки⁴⁴² та О. Воробйової⁴⁴³.

Становлення ступеневої освіти у зарубіжних країнах відбувалося у кілька етапів. Перший етап характеризується зародженням та первинною реалізацією багаторівневої структури освіти у США та європейських країнах у 1950–1960-х роках. Цей етап був пов'язаний із розширенням доступу до освіти для широких верств населення, що сприяло формуванню нового типу фахівців, орієнтованих на швидку адаптацію до змін (І. Западінська)⁴⁴⁴. Другий етап (1970–1980-ті роки) характеризувався подальшою стандартизацією освітніх рівнів, посиленням міжнародної співпраці, розвитком міждержавних освітніх програм і консорціумів (М. Гагарін)¹. Третій етап, що триває з кінця ХХ століття до сьогодні, відзначається активною інтеграцією освітніх систем через Болонський процес, розвиток компетентнісного підходу та міжнародну співпрацю університетів (Пожуєв В.)⁴⁴⁵.

⁴⁴⁰ Грищенко Г. П. Ступенева система підготовки вчителів-предметників/ URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16138>

⁴⁴¹ Козубовська І. В., Стойка О. Я. Трансформаційні процеси в сучасній вишній школі США / І. В. Козубовська, О. Я. Стойка // Науковий вісник Мукачівського державного університету : серія: Педагогіка та психологія / редкол.: Т. Д. Щербан (гол. ред.) [та ін.]. Мукачево : Вид-во МДУ, 2015. Вип. 2(2). С. 111–116.

⁴⁴² Козубовська І. В., Стойка О. Я. Деякі особливості ступеневої освіти в США. Проблеми сучасної психології. Ужгород : УжНУ, 2017. С. 73–77.

⁴⁴³ Воробйова О. Державне управління вищою освітою в США крізь призму акредитації. Наукові вісті ДУ «УНДІЗ». 2022. № 1 (11). С. 56–62.

⁴⁴⁴ Западінська І. Теоретико-методологічні засади ступеневої педагогічної освіти / І. Западінська // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Полтава, 2017. Вип. 69. С. 14–19.

⁴⁴⁵ Пожуєв В. І. Основні тенденції розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2005. Вип. 22. – С. 4–20.

Сучасна зарубіжна практика ступеневої освіти характеризується різноманіттям освітніх моделей, що зумовлено національними традиціями, освітньою політикою та рівнем автономії освітніх інституцій у різних країнах. У європейських державах ключовими тенденціями є інтеграція освітніх ступенів та розвиток академічної мобільності, що дозволяє студентам реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії та брати участь у міжнародних програмах обміну (Ковбатюк М., Шевчук В.⁴⁴⁶, Зленко А., Ісайкіна О.⁴⁴⁷). У США гнучкість освітніх програм забезпечується високим рівнем автономії закладів вищої освіти, що дає змогу оперативного адаптувати зміст навчання до потреб ринку праці та розвитку ключових компетентностей студентів (Коняхін Ю.)⁴⁴⁸.

Таким чином, аналіз наукових досліджень свідчить про позитивний вплив ступеневої освіти на якість освітніх процесів та формування конкурентоспроможних фахівців. Досвід зарубіжних країн може стати основою для ефективного впровадження ступеневої освіти в Україні, зокрема, з огляду на її інтеграцію до міжнародного освітнього простору та необхідність адаптації національних освітніх стандартів до європейських вимог (Оршанський Л.)⁴⁴⁹. Однак, при цьому необхідно враховувати специфіку та традиції української освітньої системи, аби забезпечити гармонійне поєднання зарубіжного досвіду з національними особливостями освіти (Сидорчук Н.)⁴⁵⁰.

Ступенева освіта як система організації навчального процесу виникла внаслідок ряду соціально-економічних змін, що відбулися у другій половині ХХ століття. Важливими передумовами її зародження в Європі стали глобалізація економіки, інтенсифікація міжнародного співробітництва та стрімке зростання мобільності студентів і викладачів. Це вимагало створення освітніх стандартів, які б відповідали вимогам глобального ринку праці та дозволяли забезпечити взаємне визнання дипломів між країнами. З цієї метою у 1999 році було започатковано Болонський процес, який передбачає запрова-

⁴⁴⁶ Ковбатюк М. В. Академічна мобільність студентів в умовах розвитку освітніх інтеграційних процесів / М. В. Ковбатюк, В. О. Шевчук // Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство / редкол.: Н. Н. Пойда-Носик (голов. ред.) [та ін.]. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 30. – С. 92–97.

⁴⁴⁷ Зленко А., Ісайкіна О. Академічна мобільність як невід’ємна складова інтеграції України до сучасного європейського суспільства знань/ Society. Document. Communication. 2019. № 6/2. С. 56–76.

⁴⁴⁸ Коняхін Ю. Міжнародна академічна мобільність в закладах фахової передвищої освіти. Інноватика у вихованні. 2023. Вип. 17. С. 349–356.

⁴⁴⁹ Оршанський Л. В. Ступенева освіта та проблема оновлення змісту підготовки вчителя трудового навчання / Л. В. Оршанський // Педагогічні науки : зб. наук. праць. Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. 42. – С. 365–370.

⁴⁵⁰ Сидорчук Н. Г. Магістратура: історичні передумови впровадження ступеневої освіти на сучасному етапі модернізації вітчизняної вищої школи / Н. Г. Сидорчук // Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». – Житомир, 2017. – Вип. 12. – С. 49–56.

дження ступеневої структури вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор наук) і створення єдиного європейського простору вищої освіти (Сисоева С.).

У США передумови розвитку ступеневої освіти формувалися під впливом динамічних змін на ринку праці та потреби у підготовці фахівців, здатних швидко адаптуватися до нових умов і технологічних викликів. Особливої актуальності набула індивідуалізація освітніх траєкторій, що забезпечується високим рівнем автономії університетів у формуванні змісту освітніх програм та виборі навчальних дисциплін відповідно до професійних інтересів студентів. Важливим чинником стало й посилення ролі університетів як науково-дослідних центрів, що поєднують освіту з інноваційною діяльністю, сприяючи підготовці мобільних і конкурентоспроможних фахівців (Сергеева О.⁴⁵¹, Стойко О.⁴⁵²).

Становлення ступеневої освіти за кордоном відбувалося у кілька послідовних етапів. Перший етап (1950–1960-ті роки) характеризувався активним розширенням доступу до вищої освіти, особливо у післявоєнний період, що було пов'язано зі стрімким зростанням економіки та гострою потребою у висококваліфікованих кадрах. Наприклад, у Великобританії після 1945 року суттєво зросла кількість університетів: у цей період були відкриті такі заклади, як Ноттингемський (1948), Кільський (1949), Ексетерський (1955), а також університети Сассекський, Варвிகський, Кентський, Східноанглійський і Ессекський у 1960-х роках⁴⁵³. У Франції аналогічно спостерігалось зростання студентського контингенту і формування передумов для створення гнучкої багаторівневої системи, що було викликано змінами соціального складу студентів та збільшенням розбіжностей між університетською освітою і реальними потребами ринку праці¹⁷.

Другий етап (1970–1980-ті роки) характеризувався посиленням інтеграційних процесів у сфері освіти. В цей час почали формуватися міжнародні освітні консорціуми, що сприяли стандартизації освітніх рівнів і взаємному визнанню дипломів та кваліфікацій. Цей період позначений активним впровадженням освітніх програм, що передбачали як академічну, так і професійну мобільність студентів¹. Крім того, саме у цей період посилилася увага до якості освіти, що знайшло відображення у впровадженні систем контролю якості навчання і підготовки фахівців, зокрема в країнах Західної Європи та США¹³.

Другий етап (1960–1980-ті роки) характеризувався подальшим розвитком і зміцненням системи ступеневої освіти, що проявилось в активізації

⁴⁵¹ Сергеева О. А. Роль науково-дослідних університетів у системі вищої освіти США / О. А. Сергеева // Педагогічні науки. – 2018. – № 85. – С. 48–51.

⁴⁵² Стойка О. Я. Трансформаційні процеси у вищій школі США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Олеся Ярославівна Стойка ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 20 с.

⁴⁵³ Студентський історико-педагогічний альманах. Вип. 2. Історія університетської освіти : виникнення, становлення, розвиток : зб. наук. пр. молодих дослідників / за ред. О. Є. Антонової, В. В. Павленко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 325 с.

інтеграційних процесів у сфері вищої освіти. У цей період почали формуватися міжнародні освітні консорціуми, що сприяли уніфікації освітніх рівнів та взаємному визнанню дипломів і кваліфікацій. Особливу увагу приділяли якості освіти, впровадженню систем контролю та оцінювання навчального процесу, зокрема у провідних університетах Європи, таких як у Великобританії, Франції та Німеччині. Посилилася увага до розвитку мобільності студентів та викладачів, що знайшло своє вираження у створенні програм міжнародних обмінів та посиленні професійної мобільності випускників¹⁷.

Третій етап, що розпочався наприкінці XX століття (зокрема з кінця 1990-х років із започаткуванням Болонського процесу), триває до сьогодні і характеризується масштабною інтеграцією національних освітніх систем у єдиний європейський простір вищої освіти. Цей етап відзначається активною розробкою та впровадженням спільних освітніх стандартів, суттєвим зростанням міжнародної академічної мобільності студентів та викладачів, а також широким застосуванням компетентнісного підходу до організації навчального процесу. Важливу роль у цьому процесі відіграють міжнародні освітні організації та структури, що підтримують впровадження стандартів якості освіти та стимулюють міжуніверситетську співпрацю в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освітньої діяльності¹⁷.

Сучасна зарубіжна практика ступеневої освіти відзначається значною різноманітністю моделей і підходів. У країнах Європейського Союзу домінує інтегративний підхід, спрямований на створення єдиного освітнього простору. Це передбачає акцент на академічній мобільності, визнанні дипломів та кваліфікацій, а також забезпеченні високого рівня теоретичної і практичної підготовки студентів відповідно до сучасних міжнародних стандартів. Значна увага приділяється формуванню міжкультурної компетентності студентів, що є необхідною умовою успішного функціонування у сучасному глобалізованому світі. Як зазначається в дослідженні Л. Ілійчук, академічна мобільність сприяє інтеграції національних систем вищої освіти до єдиного європейського освітнього простору та світового суспільства знань⁴⁵⁴.

У США акцент зроблено на максимальній гнучкості освітніх програм та адаптивності навчальних планів до вимог ринку праці. Американські університети активно співпрацюють з підприємствами та бізнесом, що дозволяє оперативно реагувати на зміни у сфері праці та забезпечує практичну орієнтованість навчання. Значна увага приділяється також розвитку комунікаційних та аналітичних навичок студентів, які є важливими для їхньої подальшої кар'єри. Як зазначено в навчальному посібнику, характерними ознаками розвитку європейської вищої освіти наприкінці XX – на початку

⁴⁵⁴ Ілійчук Л. Академічна мобільність як стратегічний вектор якісної підготовки майбутніх фахівців в епоху глобалізації та розвитку освітніх інновацій/ Проблеми освіти. 2024. Вип. 2(101). С. 24–43.

XXI століть є необхідність перетворення вищої освіти на провідну галузь економіки та орієнтація навчальних планів на потреби майбутнього⁴⁵⁵.

Методологія ступеневої освіти є ключовим аспектом, що визначає ефективність організації та реалізації навчального процесу. Основними підходами, які формують методологічну основу ступеневої освіти, є системний, компетентнісний та інтегративний підходи. Ці підходи забезпечують комплексність та послідовність у побудові освітніх програм і сприяють формуванню у студентів відповідних компетентностей. Як зазначається в навчально-методичному посібнику, особливу увагу сконцентовано на аналізі механізмів забезпечення, моніторингу та оцінювання якості вищої освіти⁴⁵⁶. *Системний* підхід передбачає цілісний аналіз освітнього процесу, що дозволяє ефективно координувати всі елементи освітньої системи, включаючи мету, завдання, зміст освіти, форми та методи навчання, засоби оцінювання результатів. Він сприяє узгодженню освітніх цілей на різних рівнях освіти та забезпечує неперервність і послідовність навчання. Системний підхід розглядається як інтегративна та міждисциплінарна методологія, яка дозволяє поєднувати різні освітні компоненти у єдиний комплекс і ефективно управляти якістю освітнього процесу⁴⁵⁷. *Компетентнісний* підхід орієнтований на формування у студентів конкретних компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності. Компетентність розглядається як здатність особистості ефективно діяти в різних професійних ситуаціях на основі отриманих знань, навичок, умінь, цінностей і досвіду. Цей підхід дозволяє гнучко реагувати на потреби ринку праці та забезпечувати високу якість підготовки фахівців⁷. *Інтегративний* підхід акцентує увагу на необхідності інтеграції різних освітніх рівнів, дисциплін, теоретичних і практичних знань. Він забезпечує створення цілісного освітнього простору, де всі елементи навчального процесу взаємопов'язані та спрямовані на формування комплексного мислення й міждисциплінарних компетентностей. Як зазначає Т. Васютіна, інтегративний підхід дозволяє забезпечити цілісність професійної підготовки, орієнтуючи студентів на формування комплексних знань і практичних умінь⁴⁵⁸.

⁴⁵⁵ Специфіка підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі : навч. посіб. / М. М. Палінчак, Н. І. Шетеля, О. М. Табанюхова, М. П. Тимчик, В. В. Гжешук, В. М. Палінчак. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2021. 198 с.

⁴⁵⁶ Якість вищої освіти: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. А. Василюк, М. Дей ; НАПН України, Ун-т менеджменту освіти ; кол. авт.: А. Василюк, М. Дей, В. Базелюк [та ін.]. Київ : Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.

⁴⁵⁷ Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підручник для студентів магістратури за спец. «Педагогіка вищої школи» / Д. : Нац. гірн. ун-т, 2014. – 119 с.

⁴⁵⁸ Васютіна Т. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти : реферат дис. ... д-ра пед. наук / Т. М. Васютіна. Хмельницький, 2022. URL: https://nauka.khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/referat_vasyutina_druk.pdf

Для реалізації ступеневої освіти особливе значення має застосування сучасних педагогічних технологій, що забезпечують ефективність і якість освітнього процесу. Серед таких технологій можна виділити інтерактивні технології навчання, проектні технології, технології дистанційного навчання та самостійну роботу студентів. Інтерактивні технології навчання активізують пізнавальну діяльність студентів, розвивають навички комунікації, критичного мислення та командної роботи. До основних інтерактивних методів належать дискусії, рольові ігри, кейс-методи, що дозволяють моделювати життєві ситуації та вирішувати конкретні освітні завдання. Як зазначає Н. Волкова, застосування інтерактивних технологій забезпечує високий рівень зацікавленості студентів і позитивно впливає на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців⁴⁵⁹. *Проектні технології* орієнтовані на розвиток самостійності, творчості, відповідальності та професійних компетентностей студентів через створення та реалізацію навчальних проектів. Проектна діяльність дозволяє студентам ефективно застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності та вирішувати реальні професійні завдання. За словами Вітвицької С., проектні технології сприяють формуванню навичок самостійної роботи, ініціативності й умінню знаходити творчі рішення проблем⁴⁶⁰. Технології *дистанційного навчання* та організація самостійної роботи студентів дозволяють індивідуалізувати навчальний процес, зробити його більш гнучким і адаптивним до потреб студентів, забезпечуючи їхній особистісний та професійний розвиток в умовах цифровізації освіти. Ці технології сприяють розвитку в студентів навичок самоорганізації, ефективного управління часом і формуванню готовності до неперервного навчання²³. Технології дистанційного навчання забезпечують гнучкість та доступність освіти для широкого кола студентів, незалежно від місця проживання, часу чи інших обмежень. Використання дистанційних технологій дозволяє реалізовувати принципи індивідуалізації та неперервності навчання, сприяє формуванню цифрових і професійних компетентностей студентів та є важливим фактором модернізації сучасної освіти⁴⁶¹. *Технології самостійної роботи* студентів орієнтовані на формування навичок самоосвіти, самоконтролю, відповідальності за власний професійний розвиток, уміння ефективно планувати й організовувати навчальну діяльність. За словами дослідників, ці технології сприяють

⁴⁵⁹ Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Дніпро : Ун-т імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

⁴⁶⁰ Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. Акмеодягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302–347.

⁴⁶¹ Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 42 / редкол. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2015. 471 с.

становленню студентів як суб'єктів власного професійного розвитку, що є важливим у контексті швидких змін у професійній діяльності та необхідності навчання протягом життя (Яцков М., Осадча Л.)⁴⁶².

Запровадження ступеневої освіти в Україні зумовлене низкою історичних, соціально-економічних та політичних чинників. Починаючи з 1990-х років ХХ століття, українська освітня система переживає трансформацію, яка характеризується переходом від радянської централізованої моделі до гнучкої, орієнтованої на європейські стандарти структури вищої освіти⁴⁶³. Важливим нормативно-правовим підґрунтям для впровадження багаторівневої системи стало ухвалення Закону України «Про освіту» 1996 року, що визначив основи для введення ступенів бакалавра і магістра та створив передумови для інтеграції національної системи освіти в міжнародний освітній простір⁴⁶⁴.

Суттєвий поштовх подальшому розвитку ступеневої освіти надало приєднання України до Болонського процесу у 2005 році, що актуалізувало необхідність гармонізації національних освітніх стандартів із міжнародними. Особливої ваги набули питання підвищення якості освіти, розвитку академічної мобільності, модернізації системи оцінювання та управління освітою відповідно до європейських рекомендацій⁴⁶⁵.

Становлення ступеневої освіти в Україні відбувалося поступово і включало кілька основних етапів. Перший етап (1990-ті роки) характеризувався створенням законодавчого підґрунтя для впровадження багаторівневої системи. У цей період ключовими нормативними актами стали Закон України «Про освіту» (1996) та подальші документи, зокрема «Перелік напрямів і спеціальностей» (1997) і «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні» (1998), які визначили структуру освітніх ступенів. Другий етап (2000-ні роки) був позначений інтеграцією України до європейського освітнього простору через приєднання до Болонського процесу (2005). У цей час активно впроваджувалася Європейська кредитно-трансферна система (ECTS), що забезпечила взаємне визнання дипломів і сприяла академічній мобільності. Водночас відбулася модернізація навчальних програм, орієнтованих на компетентнісний підхід. Третій етап (з 2010-х років донині)

⁴⁶² Осадча Л. К. Управління якістю підготовки фахівців у технічному коледжі / Л. К. Осадча, М. В. Яцков // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2017. – Вип. 37–1, Т. V (73) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2017. С. 471–485.

⁴⁶³ Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи / Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура : матеріал. Всеукр. конф. Київ : ІОД НАПН України, 2011. С. 135–142.

⁴⁶⁴ Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-ХІІ (ред. 1996 р.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>

⁴⁶⁵ Болонський процес. Документи і матеріали / за ред. С. І. Юрія. Тернопіль : Економічна думка, 2006. 136 с.

характеризується подальшою гармонізацією української освіти з європейськими стандартами. Важливою подією стало ухвалення нового Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII, який визначив сучасну модель національної системи освіти, закріпив трирівневу структуру вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії) та створив нормативну базу для реалізації принципів академічної доброчесності, автономії закладів освіти й освіти впродовж життя.

Сучасний стан ступеневої освіти в Україні характеризується інтенсивною динамікою розвитку та поступовою інтеграцією у світовий освітній простір. Здобутки, досягнуті в процесі трансформації національної освітньої системи, є вагомими, однак низка структурних і системних проблем потребує невідкладного вирішення. Серед ключових викликів варто відзначити недостатній рівень фінансування закладів вищої освіти, обмежену академічну мобільність суб'єктів освітнього процесу, а також фрагментарну відповідність державних стандартів освіти міжнародним нормативно-регуляторним документам і вимогам.

Актуальною тенденцією функціонування ступеневої освіти є посилення ролі компетентнісного підходу, який фокусує навчальний процес на досягненні практично значущих результатів, формуванні здатності випускників до самостійного прийняття професійних рішень та оперативної адаптації до змінних соціально-економічних умов. У контексті цифровізації суспільства особливого значення набуває розвиток дистанційних освітніх технологій, що дозволяють забезпечити гнучкість, індивідуалізацію та доступність освітнього процесу. Водночас, одним із провідних векторів розвитку національної освіти залишається активізація міжнародного академічного співробітництва. Його проявами є реалізація спільних міжуніверситетських програм, участь у проєктах академічної мобільності, інтернаціоналізація змісту освітніх програм та залучення міжнародного експертного потенціалу до процесу реформування освіти⁴⁶⁶. Такі процеси сприяють гармонізації української системи освіти з європейськими підходами, підвищенню якості підготовки фахівців та утвердженню України як повноправного учасника Європейського простору вищої освіти.

Ступенева освіта в Україні, як і в провідних освітніх системах світу, ґрунтується на принципах гнучкості, безперервності, доступності та адаптивності до динамічних змін ринку праці. Українська модель ступеневої підготовки має виразне євроінтеграційне спрямування, оскільки формувалася під безпосереднім впливом європейського освітнього простору, зокрема через участь України в Болонському процесі. Це дало змогу започаткувати гармонізацію національних освітніх стандартів із міжнародними

⁴⁶⁶ Бабіна Н. О. «Болонський процес» як чинник розвитку системи вищої освіти України, *Modern Science – Moderní věda*. 2020. № 7. С. 124–129.

вимогами, забезпечити академічну мобільність, взаємне визнання дипломів та підвищити конкурентоспроможність українських фахівців на світовому ринку праці. У зарубіжних країнах, зокрема в державах Європейського Союзу та США, одним із домінантних векторів розвитку ступеневої освіти є реалізація компетентнісного підходу, що передбачає орієнтацію на результати навчання, здатність до самостійного прийняття рішень, критичного мислення та практичного застосування знань. Особливого значення набуває інтеграція теоретичної підготовки з практичними компонентами, що сприяє формуванню професійної мобільності й адаптації випускників до вимог глобалізованого ринку праці.

Водночас, попри спільність загальних підходів до організації ступеневої освіти, між національними освітніми моделями існують суттєві відмінності. Зокрема, освітня система США вирізняється високим рівнем автономії університетів, можливістю індивідуалізації освітніх траєкторій, широкими можливостями для трансферу кредитів, а також гнучкістю в побудові навчальних планів, що дає студентам змогу адаптувати навчання до власних кар'єрних цілей. Натомість в Україні ще зберігається значна централізація управління освітою, у тому числі в контексті розроблення державних стандартів та освітньо-кваліфікаційних характеристик, що частково обмежує гнучкість освітніх програм.

Важливою складовою розвинених моделей ступеневої освіти є система фінансування. У США та країнах ЄС широко застосовуються різноманітні форми фінансової підтримки студентів: державні гранти, освітні кредити, стипендіальні програми, а також інституційна та приватна підтримка. Такий підхід підвищує доступність якісної освіти для соціально вразливих груп населення. В Україні фінансове забезпечення освітнього процесу переважно базується на державному фінансуванні, яке, однак, залишається недостатнім для забезпечення рівного доступу до освітніх послуг, особливо у регіонах та серед соціально незахищених верств населення. Ефективність ступеневої освіти в зарубіжних країнах визначається, передусім, високою адаптивністю освітніх систем до потреб сучасного ринку праці та можливістю швидкого реагування на зміни в економіці та суспільстві. Так, американська та європейська практики демонструють високу ефективність завдяки впровадженню інтегрованих освітніх програм, що поєднують академічні знання та практичні навички, а також завдяки високій академічній мобільності студентів і викладачів. В Україні ступенева освіта також демонструє позитивні результати, зокрема у сфері інтеграції у міжнародні освітні структури, підвищення якості освітніх програм та підготовки конкурентоспроможних фахівців. Проте існують і певні проблеми, що обмежують ефективність української системи. Зокрема, це стосується недостатнього фінансування, бюрократизації освітніх процесів та недостатньої гнучкості у формуванні освітніх траєкторій студентів. Досвід зарубіжних країн свідчить, що ефективною є модель освіти, яка базується на тісній співпраці з

бізнес-середовищем, широкому залученні практиків до викладання та активному впровадженні інноваційних технологій навчання. В Україні ця практика поступово запроваджується, проте потребує додаткового розвитку та вдосконалення.

Таким чином, аналіз зарубіжного та українського досвіду ступеневої освіти дозволяє виділити як спільні тенденції, так і суттєві відмінності, що пов'язані з особливостями освітніх систем, історичними традиціями та соціально-економічними умовами кожної країни. Подальший розвиток ступеневої освіти в Україні має враховувати кращі зарубіжні практики, адаптуючи їх до національних умов та потреб сучасного суспільства. Сучасні міжнародні тенденції розвитку ступеневої освіти характеризуються глобалізацією освітнього простору, що передбачає активну інтеграцію та адаптацію національних освітніх систем до міжнародних стандартів. Серед основних тенденцій варто виділити посилення акценту на компетентнісний підхід, впровадження модульно-кредитної системи, підвищення академічної мобільності, розширення можливостей для дистанційної освіти та забезпечення індивідуалізації навчального процесу. Провідні країни Європи та США орієнтуються на створення освітніх програм, що враховують потреби ринку праці та здатні гнучко адаптуватися до змін. У цих країнах важливим є поєднання теоретичних знань із практичною підготовкою студентів, що забезпечується завдяки широкому використанню проектних технологій, стажувань та практик на підприємствах. Подібні підходи активно запроваджуються і в українській освітній практиці, хоча їхній рівень реалізації ще потребує суттєвого вдосконалення.

Ще однією важливою тенденцією є зростання ролі цифрових технологій в освітньому процесі. Пандемія COVID-19 значно прискорила перехід багатьох навчальних закладів на дистанційні форми навчання, що продемонструвало потенціал онлайн-освіти у забезпеченні безперервності навчання та підвищенні доступності освіти. Дослідження, проведене в рамках проекту «SMART KIDS», показало, що використання електронних освітніх ресурсів та віртуальних класів сприяє ефективній організації дистанційного навчання в початковій школі⁴⁶⁷

Модернізація ступеневої освіти в Україні зумовлена необхідністю відповідати міжнародним стандартам та вимогам сучасного суспільства й ринку праці. Серед ключових напрямків модернізації варто виділити такі: впровадження компетентнісного підходу в освітні стандарти, підвищення гнучкості та доступності освіти, удосконалення механізмів фінансування та підтримки студентів, посилення міжнародної співпраці. Зокрема,

⁴⁶⁷ Lytvynova S., Demeshkant N. Distance Learning in Primary School During the COVID-19 Pandemic: Results of the “SMART KIDS” Experiment. URL: <https://arxiv.org/abs/2204.03472>

компетентнісний підхід передбачає чітке визначення професійних та загальних компетентностей, які мають бути сформовані у студентів на кожному ступені освіти. Це вимагає перегляду та оновлення освітніх програм, посилення ролі практичної підготовки та самостійної роботи студентів, впровадження ефективних форм оцінювання та самооцінювання. Компетентнісний підхід спрямований на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей кожного учня, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка включає знання, уміння, ставлення та досвід діяльності.

Важливим напрямком модернізації також є розвиток дистанційної та змішаної форм навчання. Це зумовлено необхідністю забезпечити неперервність освітнього процесу та зробити освіту більш доступною для широких верств населення, незалежно від їхнього місця проживання. Дистанційні технології дозволяють студентам гнучко планувати власний освітній процес, ефективно поєднувати навчання з роботою чи іншими видами діяльності. Результати експерименту «SMART KIDS» підтверджують, що використання електронних освітніх ресурсів у дистанційному навчанні сприяє індивідуалізації навчального процесу та підвищенню його якості.

Сучасні реформи в Україні спрямовані на покращення фінансової підтримки студентів через впровадження грантів, стипендій, кредитів на навчання та інших форм матеріальної допомоги, що підвищує доступність освіти для різних верств населення. Зокрема, уряд запровадив державні гранти для вступників, які здобувають першу вищу освіту за контрактом, що дозволяє частково покрити вартість навчання. Крім того, студенти можуть отримати кредити на навчання під 3–5% річних із терміном повернення до 10–15 років. Ці заходи спрямовані на забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти для всіх громадян⁴⁶⁸.

Активізація міжнародної співпраці передбачає збільшення кількості освітніх обмінів, міжнародних проєктів та спільних освітніх програм. Програма ЄС Еразмус+ надає українським студентам можливості короткострокових програм обміну для навчання та виробничої практики за кордоном⁴⁶⁹. Крім того, Україна та Німеччина підписали угоду про співпрацю у сферах науки, технологій, інновацій та вищої освіти, що передбачає обмін експертами, участь у міжнародних проєктах та розвиток партнерських від-

⁴⁶⁸ Міністерство освіти і науки України. Додаткова фінансова підтримка для вступників від держави: запроваджуємо державні гранти [Електронний ресурс] // mon.gov.ua. – 2023. – URL: <https://mon.gov.ua/news/dodatкова-finansova-pidtrymka-dlia-vstupnykiv-vid-derzhavy-zaprovadzhuiemo-derzhavni-hranty>

⁴⁶⁹ Erasmus+ в Україні. Можливості для студентів закладів вищої освіти / erasmusplus.org.ua. – 2024. – URL: <https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-indyvidualnyh-osib/studentam-zakladiv-vyshhoyi-osvity>

носин між університетами обох країн⁴⁷⁰. Ці ініціативи дозволяють українським студентам та викладачам інтегруватися у світовий освітній простір, обмінюватися досвідом та впроваджувати кращі світові практики у вітчизняну систему освіти.

Отже, модернізація ступеневої освіти в Україні має бути спрямована на створення гнучкої, доступної та конкурентоспроможної освітньої системи, яка відповідатиме сучасним викликам та потребам суспільства, враховуючи кращий світовий досвід і національні особливості. Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що ступенева освіта є сучасною, гнучкою та ефективною моделлю організації освітнього процесу, яка відповідає потребам сучасного суспільства та ринку праці. Дослідження зарубіжного та українського досвіду показало, що впровадження ступеневої освіти сприяє підвищенню якості підготовки фахівців, забезпечує адаптивність до швидко змінюваних економічних умов та глобалізації освітніх стандартів. Основними перевагами ступеневої освіти є її здатність забезпечувати неперервність та наступність навчання, підвищення академічної мобільності, формування чітко визначених професійних та загальних компетентностей студентів. Це дозволяє студентам ефективніше планувати свій освітній та професійний розвиток, а навчальним закладам – швидко реагувати на зміни та виклики сучасного світу.

Однак для України залишається актуальним завдання подальшого вдосконалення та модернізації цієї системи. Зокрема, необхідно посилити інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю, активізувати використання цифрових технологій в освітньому процесі, удосконалити механізми фінансування та підтримки студентів, розширити міжнародне співробітництво та обміни. На нашу думку варто звернути увагу на впровадження таких сучасних освітніх практик, як проєктні технології, змішані форми навчання, та розширення можливостей для індивідуалізації навчальних траєкторій студентів. Крім того, необхідно продовжити реформування законодавчої та нормативно-правової бази у сфері освіти, що сприятиме більш ефективній інтеграції української системи ступеневої освіти у міжнародний освітній простір.

Таким чином, розвиток ступеневої освіти в Україні є важливою передумовою успішної інтеграції держави у глобальний освітній простір, підвищення її конкурентоспроможності та забезпечення сталого соціально-економічного розвитку. Врахування світового досвіду та адаптація його до національних особливостей допоможе Україні ефективно вирішувати сучасні освітні виклики та досягати стратегічних цілей у галузі освіти.

⁴⁷⁰ Міністерство освіти і науки України. Україна і Німеччина підписали угоду про співпрацю у сферах науки, технологій, інновацій та вищої освіти [Електронний ресурс] // mon.gov.ua. – 2023. – URL: <https://mon.gov.ua/news/ukraina-i-nimechchyna-pidpysaly-uhodu-pro-spiivpratsiu-u-sferakh-nauky-tekhnologii-innovatsii-ta-vyshchoi-osvity>

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0220.2025>

3.4. СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Наталія ТЕЛИЧКО (Мукачєво, Україна)

SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS AN IMPORTANT COMPONENT OF HIS PROFESSIONAL COMPETENCE

Nataliya TELYCHKO (Mukachevo, Ukraine)

У сучасних соціокультурних і соціально-економічних умовах ключовим аспектом професійної підготовки педагогічних кадрів, відповідно до рекомендацій Ради Європи, виступає культуротворчий принцип як провідна ідея освітнього процесу. Застосування цієї концепції у контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов орієнтоване на формування особистості педагога, який усвідомлює свою місію у вихованні молодого покоління в умовах мультикультурного середовища.

В умовах сучасної мовної політики європейського простору процес вивчення іноземних мов невід'ємно пов'язаний з ознайомленням із культурними особливостями відповідних країн. Такий інтегрований підхід потребує оновлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, особливо в аспекті розвитку їхньої соціокультурної компетентності. Адже сьогодні іноземна мова розглядається не лише як засіб спілкування, а й як інструмент оволодіння соціокультурним досвідом іншої лінгвокультурної спільноти. У зв'язку з цим заклади вищої освіти стикаються із завданням модернізувати теоретичні засади та практичні методики навчання іноземних мов відповідно до актуальних вимог часу, про що свідчать численні наукові дослідження у цій галузі.

Передусім доцільно зосередити увагу на важливості та змісті професійної компетентності вчителя іноземної мови, яка формується як комплекс ключових компонентів: методичної компетентності, психолого-педагогічної підготовки, педагогічної майстерності та лінгвосоціокультурної обізнаності. Сучасне розуміння професіоналізму педагога включає також його здатність на високому рівні виконувати культурно-світоглядну функцію – створювати в навчальному закладі таке освітнє й виховне середовище, яке б стимулювало учнів до діалогу культур і формувало орієнтацію на соціально значущі духовно-естетичні цінності.

Нині спостерігається трансформація ролі вчителя англійської мови, що пов'язано з реформами Міністерства освіти і науки України, зокрема в межах концепції Нової української школи (НУШ). У цих умовах функції педагога суттєво розширюються: він перестає бути лише джерелом знань і наставником, натомість виконує ролі коуча, фасилітатора, тьютора, модератора та ментора, супроводжуючи учня в його індивідуальній освітній траєкторії. Водночас у нормативних документах поки що немає чіткого тлумачення зазначених понять, як і в педагогічній літературі не існує єдиних підходів до їхнього розмежування, що спонукає вчителів-практиків самостійно осмислювати ці ролі, спираючись на власний досвід і професійну інтуїцію.

Нам імпонує думка, що модератор є не лише керівником, який здійснює підтримку й організацію активної роботи групи, але й забезпечує участь кожного учня в освітньому процесі; роль коуча полягає в тому, щоб допомагати учням отримувати виняткові результати, створити умови для всебічного розвитку особистості; у функціонуванні фасилітатора є здатність учителя до діалогічної взаємодії; тьютор необхідний учням в разі додаткової допомоги в поясненні специфічного поняття, способу виконання, стратегії, покращення вимови тощо; роль ментора полягає в тому, щоб ділитися своїм набутим досвідом з вихованцями (Захарченко, 2019)⁴⁷¹.

Відтак, фахова соціокультурна підготовка вимагає від вчителя засвоєння достатнього обсягу професійно значущих знань, соціокультурних професійно-педагогічних умінь, розвитку здібностей та набуття необхідних якостей, які забезпечать ефективне формування особистості учня, здатного брати участь у міжкультурному іншомовному спілкуванні.

Питанням інтеграції компонентів культури у процесі навчання іноземної мови присвячені праці Н. Бібик, Н.Бориско, О.Миролюбова, Ю.Пасова, О.Пометун, А.Пуховської, О.Тарнопольського, С. ТерМинасової, Г.Томахіна, Р. Ладі, М. Воллес, А. Райт. Проблема формування СКК майбутніх учителів іноземних мов знайшла відображення в численних наукових доробках вітчизняних (Є. Белякова, Р. Гришкова, А. Дубаков, О. Жорнова, В. Калінін, Т. Колодько, О. Квасник, Т. Мельник, Л. Смірнова та ін.) та зарубіжних (Дж. ван Ека (J. Van Ek), С. Вудроф (C. Vudroff), Дж. Валкінгтон (J. Walkington) та ін.) дослідників.

Знаходимо наукова розвідки, що спрямовувалися на обґрунтування вагомості забезпечення окремих аспектів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як засобу формування СКК, зокрема: розвиток соціокультурних стереотипів (Г. Соловайнен), використання інноваційних

⁴⁷¹ Захарченко О. А. Адаптивне навчання на уроці англійської мови: ролі вчителя як модератора, коуча, фасилітатора та тьютора. Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ : зб. матеріалів наук.-практ. конф., 15 травня 2019 р. Житомир, 2019. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=277> (дата звернення: 27.04.2025).

педагогічних технологій для досягнення інтегративної взаємодії мови і культури (І. Закір'янова). Інша когорта сучасних вчених концептуалізувала методологічні основи формування СКК (Л. Вольнова, М. Максимець, Є. Подольська, Н. Чернуха та ін.), що знайшли відображення в методологічних підходах.

Водночас, спостерігається дещо стереотипний підхід до організації навчання іноземних мов в нових соціокультурних умовах. Свідченням сказаного є недостатня широта поглядів майбутніх учителів іноземних мов щодо інтерпретації соціокультурних явищ інших народів, невміння студентів адаптувати соціокультурний матеріал до рівня сприйняття учнів середньої школи, нездатність аналізувати соціокультурні помилки школярів і знаходити способи їх попередження, незнання ефективних технологій формування соціокультурної компетентності учнів різних вікових категорій. Окреслені проблеми стають на заваді реалізації майбутніх учителів іноземних мов своєї ролі ретранслятора іншомовної культури в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти⁴⁷².

Аналіз робочих програм дисциплін, передбачених навчальними планами підготовки майбутніх учителів іноземних мов, засвідчив, що значна кількість предметів гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового та професійно-практичного циклів має вагомий потенціал для розвитку соціокультурної компетентності студентів. Дидактичні можливості поетапного й взаємопов'язаного засвоєння лінгвокультурологічних, країнознавчих, культурологічних та соціолінгвістичних знань створюють підґрунтя для формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців.

Проведений аналіз психолого-методичної, методичної та лінгводидактичної літератури з досліджуваної проблематики, а також власний практичний досвід викладання іноземної мови у закладах вищої освіти й спостереження за процесом професійної підготовки студентів дозволили виокремити низку актуальних проблемних питань у цій сфері. Варто підкреслити, що з початку 1990-х років в українській системі вищої освіти відбулися суттєві зрушення у соціокультурному підході до вивчення іноземних мов. У контексті формування нового багатовимірного соціокультурного простору активізувалися міжнародні контакти та інтеграція спільних освітніх програм, що готують студентів, зокрема майбутніх учителів іноземних мов, до ефективної міжкультурної, професійної й особистісної взаємодії з представниками інших національних традицій, суспільних систем та мовних культур.

Спираючись на сучасні наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників, соціокультурну компетентність майбутніх учителів іноземних

⁴⁷² Киливник В. Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 2 (76). С. 156–166.

мов доцільно розглядати як інтегративний комплекс знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, а також як сукупність умінь, навичок і особистісних якостей, що забезпечують ефективне застосування цих знань у соціально орієнтованій комунікації в освітньому середовищі середньої школи, водночас зберігаючи ідентичність рідної культури. Педагогічна значущість цієї компетентності полягає у тому, що вона виступає необхідною умовою для успішної міжкультурної взаємодії майбутніх учителів англійської мови з представниками цільових лінгвокультур. У більш вузькому розумінні соціокультурну компетентність майбутніх учителів іноземних мов можна визначити як поєднання базових лінгвокраїнознавчих, етнокультурних, лінгвокультурологічних і соціолінгвістичних знань про національні традиції, звичаї та особливості як рідної культури, так і культури країни, мову якої опановують студенти (зокрема англійської). Ця компетентність також включає вміння й здатності інтерпретувати і практично застосовувати зазначені знання для організації ефективної міжкультурної комунікації з учнями загальноосвітніх закладів.

Категоріально-понятійний аналіз основних дефініцій дослідження засвідчив наявність різноманітних підходів у сучасній науці до методичних і дидактичних аспектів формування соціокультурної компетентності студентів загалом і майбутніх учителів іноземних мов зокрема. Спільною позицією дослідників є визнання необхідності актуалізації соціокультурно маркованих знань у змісті гуманітарних дисциплін та їх використання під час розв'язання міждисциплінарних комунікативно-пізнавальних завдань. Водночас, із урахуванням сучасних процесів європеїзації, демократизації та гуманітаризації системи вищої освіти України, у науковому середовищі активно обговорюється потреба врахування національних реалій і тенденцій розвитку українського суспільства при формуванні соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Адже, вчитель англійської мови, будучи для учнів ретранслятором соціокультурних цінностей, повинен брати до уваги ключові вектори функціонування міжкультурної взаємодії. У світлі сказаного вважаємо за доцільне виокремити соціально-культурні передумови модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах оновлення педагогічної освіти.

Система педагогічно-лінгвістичної освіти розвивається, відгукуючись на потреби сучасності, пропонуючи нові науково обґрунтовані моделі і технології навчання іноземної мови з метою підготовки майбутніх учителів іноземних мов до діяльності в умовах модернізації української середньої школи⁴⁷³. За словами Л. Покорної, зростає статус англійської мови в

⁴⁷³ Покорна Л. М. Концептуальні зміни у навчанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. Використання інтерактивних технологій навчання в мовній освіті молодших школярів: матеріали II регіонального науково-практичного семінару, 28 березня 2019 р. Херсон: Видво ПАТ «Херсонська міська друкарня», 2019. С. 212–216

сучасних умовах, збільшуючи потребу в кваліфікованих вчителів цієї дисципліни, зумовлює необхідність модернізації їх методичної, дидактичної, соціолінгвістичної, лінгвокультурологічної, соціокультурної підготовки в цілісній системі вищої лінгвістично-педагогічної освіти майбутніх учителів іноземних мов. Відзначимо, що процеси модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов базуються на загальних положеннях про модернізацію вітчизняної освіти.

У сучасних публікаціях, присвячених проблемам оновлення системи освіти, підкреслюється, що освіта традиційно розглядається як соціальна практика, спрямована на культурне відтворення. Це дозволяє трактувати поняття «освіта» та його основні характеристики як ключову соціальну передумову, яка визначає напрями і зміст модернізації професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у межах даного дослідження розглядається як інтегрований процес навчання й виховання студентів у закладах вищої освіти, що функціонує як складова частина загальної системи вищої лінгвістично-педагогічної освіти. Відтак вважаємо за доцільне стверджувати, що провідні риси, притаманні сучасній вищій освіті, характерні й для процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Освітня політика України сьогодні орієнтована на досягнення нового, якісно вищого рівня підготовки педагогічних кадрів, у тому числі вчителів іноземних мов, відповідно до сучасних суспільних викликів і потреб. Ця теза підтверджується низкою стратегічних пріоритетів розвитку педагогічної освіти, серед яких: забезпечення пріоритетного значення освіти в соціально-економічному розвитку країни; випереджальний розвиток освітньої сфери порівняно з іншими напрямками суспільної діяльності; утвердження соціокультурної функції освіти як засобу збереження національної ідентичності та водночас поваги до культурного розмаїття; мобілізація як внутрішніх, так і зовнішніх ресурсів системи освіти; чітке визначення сучасного статусу, посилення ролі та відповідальності всіх суб'єктів освітнього процесу; запровадження сучасних освітніх стандартів тощо.

Сьогодні вимоги нормативних документів до результатів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зумовлюють необхідність оновлення змісту, форм і методів освітнього процесу у ЗВО. Це спрямовано на формування культурно толерантних фахівців, які здатні ефективно здійснювати лінгвістично-педагогічну діяльність у багатокультурному середовищі. Адже глобалізаційні процеси, що охоплюють економічну, культурну, політичну, соціальну сфери, а також технологічну модернізацію і розвиток масової комунікації, стимулюють активні міжкультурні взаємодії та інтеграцію національних культур різних регіонів і країн. Водночас глобалізація супроводжується й зростанням міжетніч-

ної напруженості, спричиненої розширенням міграційних потоків, що суттєво впливають на етнокультурний та соціальний контекст сучасних суспільств. Ці глобальні зміни трансформують соціокультурну реальність як у нашій країні, так і в усьому світі, знаходячи своє відображення в освітньому середовищі та самосвідомості майбутніх учителів іноземних мов. Головна суть цього процесу полягає в подоланні замкненості й ізоляваності педагогічних традицій і практик, у розширенні простору для діалогу, партнерства, взаємного збагачення та відкритості до міжкультурної комунікації й співпраці.

Принагідно зазначимо, що, у сфері іншомовної освіти пріоритетними завданнями у вивченні і викладанні сучасних європейських мов повинні виступати наступні:

1. Посилене використання іноземних мов у процесі викладання немовних дисциплін. Забезпечення сприятливих умов для такого виду діяльності передбачає відпрацювання моделей співпраці між країнами ЄС у сфері лінгвістичних обмінів студентами ЗВО з метою надання можливостей кожному використовувати автентичні матеріали для вивчення і активного застосування іноземних мов.

2. Забезпечення майбутніх учителів іноземних мов необхідною ресурсною базою в процесі вивчення іноземних мов в рамках концепції безпервної освіти.

3. Поступове вдосконалення майбутніх учителів іноземних мов власного рівня володіння іноземною мовою: від «порогового рівня комунікації» до здатності вільно спілкуватися⁴⁷⁴.

Таким чином, питання посилення соціокультурного аспекту в змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов набуває особливої значущості в умовах зростаючих глобалізаційних процесів. Водночас інформаційна епоха з її особливим інтелектуальним середовищем вимагає нового осмислення підходів до підготовки фахівців цієї галузі у системі вищої освіти.

У цьому контексті вища мовна освіта розвивається в новому пошуковому напрямі, що передбачає не лише оновлення освітнього змісту шляхом розширення його академічної складової, а й поглиблення вузькоспеціалізованої підготовки, зокрема шляхом удосконалення соціокультурної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Одним з ефективних засобів такої підготовки є метод культурного занурення (cultural immersion), що дає змогу студентам безпосередньо взаємодіяти з представниками різних етнічних груп, об'єднаних спільною іноземною мовою. Такий досвід сприяє глибшому розумінню студентами культурних, етнічних і соціо-

⁴⁷⁴ Kopylovskaya M. Y., Ivanova T. N. On Fostering Intercultural Competence Through Global News Programmes. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021. Vol. 2. №4. P. 715–725.

лінгвістичних особливостей комунікації з представниками різних культурних середовищ.

Варто також зазначити основні якості вчителя-професіонала, підготовка якого здійснюється у педагогічних коледжах і університетах США:

- володіння навичками ефективної професійної діяльності в полікультурному середовищі;
- орієнтація на особистісний розвиток, а не лише на передачу знань, умінь і навичок;
- здатність працювати з освітніми програмами і реалізовувати освітні завдання, ґрунтуючись на особистісно-орієнтованому підході;
- компетентність як у сфері освіти, так і в галузі міжкультурної комунікації;
- вміння застосовувати мову не тільки у професійному контексті, а й у реальних життєвих ситуаціях;
- усвідомлення політичних, історичних, соціальних та економічних особливостей регіонів, мова і культура яких вивчаються.

Отже, можемо стверджувати, що однією з головних соціокультурних передумов модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в контексті оновлення національної педагогічної освіти виступає посилення глобалізаційних процесів у світі, які проявляються в трансформації стратегій комунікації та інтеграції різних національних культур.

У такій ситуації саме вчитель іноземної мови покликаний відігравати роль модератора мультикультурного освітнього середовища у школі. Відповідно, професійна підготовка студентів у закладах вищої освіти має бути орієнтована на максимально можливе включення соціокультурного контенту у зміст гуманітарних та спеціальних дисциплін, що сприятиме формуванню у студентів відповідних знань і компетентностей. Додамо, що ще однією важливою особливістю діяльності сучасного вчителя іноземної мови в умовах мультикультурного шкільного середовища є необхідність врахування інтеграційних процесів, які невід'ємно пов'язані з глобалізацією – адже світ усе більше набуває ознак єдиного простору. Побудова спільного освітнього простору вже сьогодні визначається як один із ключових пріоритетів майбутнього. Однак реалізація цього завдання передбачає подолання непростого дилеми – поєднання збереження національної ідентичності з процесами мультикультурної освітньої інтеграції.

Таким чином, наступною важливою соціокультурною передумовою модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є поширення ідей мультикультуралізму в практику української загальної середньої освіти.

Передумова культуровідповідності професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зумовлена культурною сутністю самого інституту освіти. Відносини культури і освіти мають складний, багатоплановий характер і, відповідно, різні аспекти тлумачення. Відтак в межах нашої нау-

кової розвідки виокремимо лише деякі з них, які мають безпосереднє значення для подальшого концептуального обґрунтування авторської позиції щодо формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Одна найпоширеніших точок зору полягає в тому, що освіта є точним відображенням, «зліпком» культури. Тоді як ключовою, генеральною метою освіти є відтворення культури.

У світлі сказаного цінним є твердження, що культура, у загальному розумінні, – це система зразків поведінки, свідомості людей, а також предметів і явищ в житті суспільства, що відтворюється в процесі зміни поколінь. Історично склалося, що культура різних народів характеризується певними особливостями, що виявляються не лише у веденні побуту, поведінці, але й в стратегіях мовної комунікації. Тому знання урахування культурних особливостей іншого народу дасть змогу майбутнім учителям іноземних мов розширити уявлення про соціальні та культурні маркери в комунікації, озброїть студентів вміннями «оживити» педагогічну промову тощо⁴⁷⁵.

Водночас відзначимо, що у контексті сказаного на перший план в сучасній педагогічній освіті висувається проблема розвитку функціональної культури особистості. Тут йдеться про здатність майбутніх учителів іноземних мов суб'єктивувати сутність соціокультурних процесів, що відбуваються в рідному та іноземному суспільстві.

Як підсумовує Т. Мельник, така суб'єктивація передбачає рух майбутніх учителів іноземних мов до усвідомлення рівноправності різноманітних культур на основі інтенсифікації досвіду власного соціально-культурного буття, до підвищення значущості досягнень іноземної культури в детермінації повсякденної професійної та побутової поведінки⁴⁷⁶. Вважаємо за доцільне додатково окреслити ще одну соціокультурну передумову модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах трансформації педагогічної освіти. Йдеться про інтенсивний розвиток світової соціокультурної ситуації, що зумовлює необхідність дотримання принципу культурної відповідності під час розроблення робочих навчальних програм гуманітарних та фахових дисциплін.

Підсумовуючи, слід зазначити, що у сфері вітчизняної мовної педагогічної освіти окреслилися ключові напрями її подальшого вдосконалення: орієнтація на глобальні тенденції розвитку, прагнення до децентралізації, переосмислення соціального та культурного контекстів вивчення іноземних мов, а також перегляд змісту і завдань іншомовної освіти. У зв'язку з розширенням міжкультурної співпраці та активізацією міжнародних зв'язків із зарубіжними країнами суттєво зросла роль практичного володіння

⁴⁷⁵ Tiedt P. L., Tiedt I. M. *Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources*. Boston: Pearson/A&B, 2022. 406 p.

⁴⁷⁶ Мельник Т. Соціокультурна компетентність майбутнього словесника крізь призму суміжних наук. Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. 2010. № 22 (209). С. 45–52.

іноземними мовами та посилилася орієнтація на міжнародні стандарти рівня володіння ними. У таких реаліях педагогічна освіта постає, по-перше, як соціальний інститут, основне завдання якого полягає у вихованні та навчанні, соціалізації та професійній підготовці нових поколінь згідно з техніко-економічними, соціально-політичними й соціокультурними цілями та стандартами розвитку держави, визначеними її владними структурами. По-друге, освіта розглядається як діяльність, спрямована на передачу й засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, що забезпечують цілеспрямований розвиток особистості у процесі формування компетентностей. По-третє, освіта виступає як характеристика соціальних груп, які мають певний рівень компетентності та становлять соціальний, культурний і ресурсний потенціал України.

У розрізі такої тріади тлумачення сутності феномену «освіта», актуалізується проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зокрема учителів англійської мови як найбільш поширеної й функціонально значущої світової мови, на базі якої реалізуються інформаційні процеси. Для успішної взаємодії в сфері культури і економіки, науки і освіти, необхідно, перш за все, підвищити ефективність іншомовної освіти в середній школі як основній та наймасовішій ланці освітньої системи. Адже в умовах світової глобалізації й інтеграції культур випускник середньої школи повинен володіти здатністю зреалізувати власні комунікативні вміння не лише рідною, але і іноземною (зокрема, англійською) мовами⁴⁷⁷. Водночас учні закладів середньої освіти мають опановувати навички міжкультурної комунікації з орієнтацією на дотримання соціальних і культурних норм, традицій та звичаїв інших народів. Ключову роль у забезпеченні цього процесу виконує саме вчитель іноземної мови, який виступає посередником у налагодженні такої взаємодії.

Звернення до проблематики формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов зумовлене активними процесами взаємопроникнення й взаємовпливу культур у сучасному демократичному суспільстві. Це, своєю чергою, формує новий суспільний запит до системи освіти на всіх її рівнях – підготовку духовно багатой, гнучко мислячої, креативної особистості, здатної до безконфліктної комунікації з представниками інших культур з урахуванням лінгвокультурних і лінгвопрагматичних особливостей міжкультурного спілкування. Не викликає сумніву той факт, що ефективність діяльності майбутніх учителів іноземних мов як у професійній, так і особистісній сфері в сучасному полікультурному суспільстві залежить від рівня розвитку соціокультурної толерантності й здатності взаємодіяти з колегами та учнями незалежно від їх культурної, національної або етнічної приналежності, від уміння використовувати культурно доціль-

⁴⁷⁷ Пахомова Н. Інтеграція як провідна тенденція розвитку суспільства та освіти: історико-педагогічний аспект. Витоки педагогічної майстерності. 2020. Вип. 11. С. 250–256.

ні стратегії поведінки в конфліктних педагогічних ситуаціях, які виникають між учнями. Разом з тим, соціокультурної компетентності як феномен є складною інтегративною цілісністю різноманітних структурних складових. Тому виникає необхідність конкретизувати складники соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Звернемося до аналізу наукових доробок сучасних науковців, котрі вдавалися до пояснення структури соціокультурної компетентності.

Зокрема, ряд дослідників⁴⁷⁸ виокремлює чотири складових в структурі соціокультурної компетентності:

- *соціальні чинники* (вік учасників, статеву ідентичність, соціальний стан, соціальна роз'єднаність один від одного) визначають стратегії в поведінці спілкування, те як учасники комунікації розмовляють один з одним і як розмовляти з ними; *ситуативні чинники* відображають цивільні і фізичні аспекти взаємодії (час, тривалість і місце комунікації), а також і соціальну спрямованість ситуації (наприклад, офіційний прийом);

- *чинники стилістичної точності* (відповідності), що враховують основні характеристики різних стилів мови;

- *культурні фактори*, зміст яких відбивається в трьох важливих інформаційних аспектах: соціокультурні фундаментальні знання про певну мовну спільноту, знання основного діалекту або регіональних відмінностей, а також міжкультурні знання. Нам імпонує думка, що деякі знання життя і традицій, так само як історії і літератури інших культур є вкрай корисними для успішної і вичерпної комунікації з її учасниками. Знання основного діалекту і регіональних відмінностей є особливо важливими в такій мові, як англійська, де значною мірою, вирізняються кілька відмінних стандартних регіональних різновидів діалекту. Що стосується міжкультурного знання, то тут існує певна культурна специфіка (наприклад, «do's» і «do not 's»), без знання якої, людина, що вивчає мову, постійно проходить через «культурне мінне поле». У зв'язку з цим, підкреслюється, що опанування іноземною мовою й «придбання цінностей іншої культури» нерозривно пов'язані між собою;

- *невербальні комунікативні чинники* (наприклад, форми невербальної комунікації: мова жестів, візуальний контакт або особистий простір тощо) є невід'ємною складовою частиною американської культури, зокрема тих її норм, які беззастережно приймаються і не обговорюються.

Всі перераховані складові, на нашу думку, є дуже важливими факторами для здійснення успішної комунікації з представниками різних лінгвакультур. Розглянемо типи невербальної комунікації як складової соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Перший –

⁴⁷⁸ Chagovets A., Chychuk A., Bida O., Kuchai O., Salnyk I., Poliakova I. Formation of Motivation for Professional Communication among Future Specialists of Pedagogical Education. Revista Românească pentru Educație Multidimensională. 2020. Volume 12. Issue 1. P. 20–38.

кінетична поведінка або мова жестів, містить невербальні сигнали для регулювання почергової участі в комунікації. Наприклад, щоб показати співрозмовнику, що його розуміють, часто використовують такі невербальні сигнали як вдих, напруга тіла або нахил вперед. Другим типом невербальної комунікації є *застосування проксемічних факторів*, що стосуються взаємодії людини і навколишнього середовища, використання простору між співрозмовниками. Звернення до використання тактильних жестів, які характеризуються значенням дотику в певному мовному співтоваристві вважають третім напрямом невербальної комунікації. Четвертий вид здійснення невербальної комунікації передбачає використання паралінгвістичних чинників, зокрема, таких як тональні звуки і неголосові шуми. Водночас, аносований напрям не базується на зверненні до інтонаційної виразності мовлення, яку розглядають як частину основного лінгвістичного коду. Останнім типом невербальної комунікації вважається мовчання, яке часто є соціально й культурно забарвленим.

Слід підкреслити, що мовні засоби самі по собі не можуть слугувати єдиним інструментом для досягнення взаєморозуміння між представниками різних культур. Тому ми поділяємо думку, що соціокультурна компетентність є центральним і об'єднувальним компонентом іншомовної комунікативної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Очевидно, що опанування соціокультурних знань є невід'ємною частиною їх професійної підготовки, особливо з огляду на специфіку викладання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти.

Основою такої комунікації виступають принципи співробітництва, взаємної поваги, толерантності до відмінностей у культурній ідентичності та подолання культурних бар'єрів. Крім того, залучення студентів до вивчення особливостей культури іншого народу вимагає опори на знання власної культурної спадщини, що дозволяє краще засвоїти ключові концепти й особливості іншої культури. У результаті цього процесу активізується самоідентифікація та глибше розуміння власної культури шляхом її порівняння з культурою народу, мова якого вивчається.

Далі зазначимо, що у вітчизняних наукових джерелах подано різні підходи до визначення структури соціокультурної компетентності, яка охоплює:

- лінгвістичний компонент, що передбачає сформовані навички використання лексичних одиниць у різних комунікативних контекстах (зокрема, безеквівалентна лексика, мовні реалії, стійкі звороти, афоризми, прислів'я та приказки);
- культурологічний компонент, який об'єднує знання про культуру як рідної країни, так і країни, мову якої опановують, а також уміння ефективно користуватися цією інформацією і застосовувати методику міжкультурної педагогічної взаємодії;
- соціолінгвістичний компонент, що вимагає знань про мовні особливості представників різних соціальних верств, поколінь, спільнот і

діалектів (включаючи мовні стереотипи, кліше, формули етикету й моделі мовної поведінки);

- соціально-психологічний компонент, який відображає здатність використовувати соціально та культурно зумовлені сценарії, зразки поведінки та комунікативні техніки, характерні для конкретної культури, у професійній педагогічній діяльності.

Своєю чергою, вивчаючи місце соціокультурної компетентності у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі виокремлюють такі елементи згаданої компетентності:

- соціокультурні знання (зокрема про: особливості соціокомунікації, національної ментальності, національні надбання);
- досвід комунікації (оптимальний соціокультурний стиль спілкування, грамотна дефінітивність елементів іншомовної культури, соціокультурна толерантність, вміння вирішувати соціокультурні конфлікти, що виникають між учнями, в процесі комунікації);
- досвід використання мови (впізнання соціокультурно маркованих мовних одиниць у різних сферах міжкультурного спілкування, правильний переклад соціокультурно забарвленого матеріалу на рідну мову, соціокультурна сприйнятливість до виявлення тенденцій в подібності та відмінності між рідним та іноземним соціокультурними полями)⁴⁷⁹.

Принципово інші структурно-змістовні компоненти у структурі соціокультурної компетентності відзначає О. Кукевич [10]:

1) когнітивно-інформаційний (знання про культуру своєї країни і країни, мова якої вивчається);

2) сесноутворюючо-аксіологічний (культурно усвідомлене ставлення до інформації, толерантність, розуміння цінностей іншої культури, здатність до рефлексії, вмотиваність до опанування соціокультурною інформацією);

3) комунікативно-діяльнісний (вміння і готовність вступати в контакт з представниками інших народів, знання технік і прийомів спілкування, соціальна мобільність, самостійність, творчість)⁴⁸⁰.

Попри розмаїття підходів до тлумачення поняття соціокультурної компетентності, на сьогодні відсутня уніфікована класифікація її структурних елементів. Водночас аналіз наукових джерел дає підстави виокремити низку ключових компонентів цієї компетентності, серед яких можна назвати такі:

- країнознавчий компонент, що охоплює знання про географічні об'єкти, національні свята, особливості державного і політичного

⁴⁷⁹ Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.0. Кіровоград, 2010. 20 с.

⁴⁸⁰ Кукевич О. М., Клехо О. М. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5 (1). P. 143–146.

устрою, природні умови країни, мову якої опановують, а також елементи національної кулінарії;

- лінгвокраїнознавчий компонент, який відображає засвоєння лексики з культурно-національним забарвленням – ідіом, прислів'їв, приказок та безеквівалентної лексики;
- соціолінгвістичний компонент, що передбачає глибоке розуміння особливостей мовної поведінки представників різних соціальних верств, вікових і професійних груп у країні мови, яка вивчається (зокрема, знання діалектів, специфічних ритуалів, усталених мовних формул та етикетних моделей спілкування);
- культурологічний компонент, який охоплює знання про традиції та звичаї носіїв мови, національний характер, а також історико-культурний і етнокультурний контекст спілкування.

На нашу думку, структура соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов має відображати особистісне ставлення студентів до явищ культури країни, мову якої вони вивчають; усвідомлення значущості цінностей як власної культури, так і культури інших народів; зацікавленість у здобутті знань про соціокультурні особливості функціонування іноземних спільнот; прагнення розширювати власний соціокультурний кругозір для подальшого використання цих знань у врегулюванні міжкультурних непорозумінь серед учнів; а також мотивацію до оволодіння соціокультурним контекстом іноземної мови.

Професійна діяльність учителя іноземних мов у полікультурному середовищі передбачає дотримання певних норм педагогічної поведінки, серед яких – відсутність упереджень до учнів іншого культурного походження, неупередженість у взаємодії з носіями мови, а також толерантність до незвичних чи відмінних культурних проявів. Очевидно, що ефективне міжкультурне спілкування в межах навчального процесу вимагає від учителів іноземних мов не лише володіння основними соціокультурними знаннями про рідну та іноземні культури, а й умінь і навичок практичного застосування цієї інформації для забезпечення успішної педагогічної взаємодії.

Лінгвістична складова соціокультурної компетентності відбиває систематизовані знання студентів про мовні особливості соціальних верств, представників різних поколінь, суспільних груп, діалектів, що склалися в культурі країни, мова якої вивчається; об'єднує знання безеквівалентної лексики, фонових слів, мовних і національних реалій та володіння ідіомами, фразеологізмами, лексичними одиницями з соціально-культурною семантикою; лінгвістичних лакун (понятійних, лексичних, граматичних, лексико-граматичних, асоціативних, узуальних тощо), що відображають понятійні відмінності досліджуваних культур. На нашу думку, ефективне вирішення педагогічних завдань, що випливають із сучасних вимог до рівня підготовки учнів закладів загальної середньої освіти з англійської мови,

потребує від учителя іноземної мови ґрунтовних і систематизованих знань з таких питань:

- національна символіка, лінгвокраїнознавчий та соціолінгвістичний зміст соціокультурно маркованої лексики;
- лексика та фразеологізми з культурно орієнтованим значенням;
 - особливості мовної поведінки представників як рідної, так і іноземної культур, а також розуміння ступеня їхньої культурної сумісності чи відмінностей;
- соціокультурні аспекти, нехтування якими може стати на заваді ефективному спілкуванню;
- знання про культурно-історичні цінності, традиції та правила взаємодії між представниками різних соціальних груп у досліджуваному суспільстві;
- особливості використання невербальних засобів комунікації як у рідній культурі, так і в культурі мови, що вивчається.

Опановуючи ці знання, майбутні учителі іноземних мов здобувають уміння зіставляти значення мовних одиниць рідної та іноземної мов, самостійно ідентифікувати національно марковану лексику, коментувати мовні елементи з виразною соціокультурною специфікою, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між культурними явищами та їх мовним відображенням, а також свідомо застосовувати такі одиниці у своєму щоденному професійному педагогічному мовленні. Разом з тим, лінгвістичний компонент соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов характеризується здатністю студентів розширювати свої знання про мовну картину світу носіїв досліджуваних мов і культури, користуючись різними джерелами: художньої та довідкової літератури, засобами масової інформації, різними інформаційними системами; порівнювати значення мовних одиниць рідної та іноземної мов, коментувати мовні одиниці соціокультурної специфіки; а також вміння вибирати культурно-значущі лексичні одиниці у відповідності до змісту висловлювання і ситуації міжкультурного спілкування.

Структура соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, також, відображає сукупність побутових та професійних вмінь, навичок та досвіду здійснення педагогічної діяльності в умовах мультикультурності.

Йдеться, зокрема, про здатність розпізнавати соціокультурно марковані мовні одиниці, що функціонують у різних сферах міжкультурної комунікації, та вміло застосовувати їх у педагогічній практиці; про сформовані навички перекладу культурно обумовленої лексики з англійської мови на українську та навпаки; про володіння сценаріями соціальної та культурної поведінки, національно специфічними моделями взаємодії із використанням комунікативних стратегій, які відповідають особливостям конкретної культури; про набуття досвіду міжкультурного спілкування, що передбачає

володіння відповідними стилями комунікації та правильне розуміння явищ іншомовної культури; а також про знання способів інтегрування іноземної мови в освітній процес середньої школи під час ознайомлення учнів з історією, традиціями іншої культури, зокрема про вміння доречно використувати національно марковану лексику у різних контекстах міжкультурного спілкування тощо.

Важливими характеристиками, також, є:

- розвинені загальні та спеціальні професійні вміння і навички МУІМ (наприклад, здатність органічно інтегрувати соціокультурно-марковані лексичні одиниці, що функціонують в різноманітних сферах міжкультурної комунікації країни, мова якої вивчається, в методику навчання англійської мови учнів середніх шкіл; уміння об'єктивного інтерпретування і реагування на події, що відбуваються в іншомовній культурі; здатність відтворення соціокультурного змісту іншомовних текстів; вміння обирати доцільний (в соціокультурному сенсі) стиль мовної поведінки в умовах навчальної міжкультурної комунікації з урахуванням особливостей рідної та іншомовної культури; вміння співвідносити факти іноземної та рідної культур, виокремлювати їх відмінності та збіги тощо);
- вияв студентами низки специфічних якостей (соціокультурна толерантність, відкритість, готовність до спілкування тощо), володіннями якими забезпечує здатність до міжкультурної комунікації;
- соціокультурна спостережливість (розрізнення моделей соціальної поведінки людей в досліджуваних лінгвокультурних спільнотах; систематизація мовних і поведінкових особливостей представників різних соціальних шарів, поколінь, громадських груп в конкретному суспільстві; вміння розпізнавати міжкультурні конфлікти, що виникають між учнями школи; здатність долати і вирішувати соціокультурні конфлікти в процесі педагогічного спілкування; навички вибудовувати комунікативні педагогічні стратегії мовної та немовної поведінки відповідно до конкретної конфліктної ситуації; досвід застосування та інтерпретації немовних засобів спілкування; досвід перекладу соціокультурно маркованих мовних одиниць за допомогою різних технологій перекладу та ін.).

Культурологічна складова соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов характеризується сформованими знання студентів про:

- а) традиції, звичаїв народу, що вивчається;
- б) географічні назви ключових туристичних атракцій (національні парки, природні заповідники, визначні місця, культурні пам'ятки, розташовані на території іншої країни);
- в) відомих діячів культури та мистецтва, які зробили значний внесок в розвиток країни;

г) видатні всесвітньо відомі художні твори та літературних героїв, національні ігри тощо;

г) популярні видання (газети, журнали), теле- і радіопередачі;

д) досягнення в різних галузях (наука, мистецтво, медицина), політичний лад, національну кухню тощо; обізнаністю майбутніх учителів іноземних мов про особливості повсякденного життя, рівень добробуту населення, основні цінності і типові для членів даного суспільства соціальні оцінки; досягнення в різних галузях (наука, мистецтво, медицина), політичний лад, національну кухню; вміннями встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами культури і їх відображенням в мовних одиницях та досвідом участі в соціальній взаємодії представників різних культурних спільнот.

Серед важливих характеристик цієї складової варто відзначити:

- цілісне усвідомлення майбутніми вчителями іноземних мов національно-психологічних особливостей мовної поведінки представників відповідної лінгвокультурної спільноти (знання ментальних рис і характерних особливостей національної культури, стереотипів, чинників, які можуть ускладнювати міжкультурне спілкування, та способів подолання таких труднощів; уміння визначати емоційний стан, регіональну або національну приналежність, соціальний статус співрозмовника; здатність передбачати й усувати можливі бар'єри у побутовій та педагогічній міжкультурній взаємодії тощо);
- узагальнені знання студентів про культурно-історичні надбання, традиції та норми комунікативної поведінки представників різних соціальних верств у країні, мова якої вивчається;
- сформовані навички використання культурологічних знань для розв'язання різноманітних професійних педагогічних завдань (зокрема, підготовка соціально орієнтованих завдань, які сприятимуть поглибленню в учнів розуміння цінностей як рідної, так і іноземної культури та розширенню їхніх знань про національні символи відповідних країн).

Низку педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови пропонує Т. Колодько: формування та розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови на основі дидактичної моделі, яка передбачає комплексне оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями; навчання на основі доцільно відібраного матеріалу з використанням системного та комунікативно-діяльнісного підходів до процесу формування соціокультурної компетенції; навчання з урахуванням творчої діяльності студентів, що стимулює їхній пізнавальний інтерес і забезпечує цілісність знань під час вивчення іноземної мови; створення на заняттях ситуації успіху шляхом інтеграції навчального змісту на основі міжпредметних зв'язків; використання колективної комунікативної діяльності

майбутніх учителів іноземної мови та комунікативних ситуацій як пріоритетних засобів формування соціокультурної компетенції у різних формах спілкування; використання спеціально підготовленого курсу, до змісту якого входять доцільно відібрані тематичні тексти та вправи і завдання до них, а також ілюстративний аудіовізуальний матеріал; спрямованість навчального процесу на міжкультурну комунікацію, на завдання реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності та комунікативних ситуаціях⁴⁸¹.

На нашу думку, формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя буде ефективним, за таких умов: розвиток високого рівня мотивації студентів щодо розширення професійного досвіду, встановлення професійних контактів і стосунків у процесі міжкультурної комунікації; забезпечення особистісно-розвивального характеру процесу навчання на основі ідей міжкультурної комунікації, тобто в аспекті міжнаціонального взаєморозуміння і терпимості, поваги до своєї і чужої культури; організація відносин «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – студент», «студент – група студентів» на принципах взаєморозуміння і співпраці; оптимальне поєднання форм і методів у навчальній, квазіпрофесійній і навчально-професійній діяльності та залучення студентів до активної професійно-спрямованої соціокультурної діяльності.

Узагальнюючи, вважаємо за потрібне підкреслити, що соціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов є цілісним феноменом, що містить сукупність структурних елементів, які нерозривно пов'язані між собою. Визначені компоненти соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов інтегровані між собою внутрішніми зв'язками і є спрямовувачими векторами для добору педагогічних умов формування означеної компетентності.

Вважаємо за доцільне обґрунтувати значущість підходів до формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземних мов. Компетентнісний підхід у цьому контексті реалізується на основі принципу професійної спрямованості, що проявляється у трьох змістово-організаційних напрямках, а також принципу інтегративності. *Перший* напрям передбачає, що успішне формування соціокультурної компетентності забезпечується за умови педагогічно обґрунтованого стимулювання професійних інтересів студентів шляхом закріплення позитивних мотивів до обраної ними професії вчителя іноземних мов. *Другий* аспект акцентує увагу на необхідності дотримання вимог сучасної професійної діяльності в контексті впровадження Концепції Нової української школи та поширення мультикультурних підходів у закладах загальної середньої освіти. *Третій* напрям

⁴⁸¹ Пасічник О. Міжкультурна компетентність як складова іншомовної комунікативної компетентності. Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи. 2021. С. 160–165.

полягає у сприянні формуванню у студентів налаштованості на подальшу професійну самореалізацію через безперервне розширення спектру соціокультурних знань і вдосконалення фахових умінь і навичок.

Застосування компетентнісного підходу у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх педагогів дає можливість орієнтувати студентів на поєднання особистих інтересів із актуальними соціальними завданнями професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи. Окрім цього, він створює умови для накопичення студентами практичного досвіду інтерпретації соціокультурно маркованих мовних одиниць у процесі творчого використання набутих знань, умінь і навичок при розв'язанні навчально-виховних завдань різного рівня складності. *Принцип інтегративності* спрямований на процес відновлення природної цілісності пізнавального процесу шляхом встановлення міждисциплінарних зв'язків між штучно розділеними соціокультурно маркованими знаннями. Дана ідея реалізувалася на основі інтеграції змісту низки дисциплін, безперервної педагогічної практики, науково-дослідної та виховної діяльності студентів, позааудиторної роботи в освітньому просторі ЗВО. Важливу роль в нашому дослідженні відіграє *акмеологічний*. Об'єктами акмеології (від грец. *акмі́*, акме – вершина, грец. *λόγος*, logos – вчення) як науки про вершинні досягнення людини, або, «про розвиток зрілих людей», є перш за все фахівці, що працюють в сферах творчої діяльності таких, як наука, техніка, мистецтво, освіта (загальна і професійна), що володіють різними рівнями продуктивності і професіоналізму.

Метою акмеології, є «отримання знань про шляхи та засоби вдосконалення людини, що дозволяють допомогти їй досягти вершин у фізичному, інтелектуальному, духовно-ціннісному і професійному розвитку, а також про гуманізацію даного розвитку». Опора на акмеологічний підхід в процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов даватиме можливість:

1) націлювати студентів на самопізнання і визначення напрямків самовдосконалення власної культурної обізнаності та вмінь транслювати цінності рідної та іноземної мови, літератури в освітньому процесі середньої школи;

2) інтегрувати дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної, професійно-практичної підготовки на основі використання єдиної технологічної основи;

3) поглиблювати психолого-педагогічну спрямованість професійної соціокультурної підготовки майбутніх учителів іноземних мов;

4) інтенсифікувати процес професійного становлення студентів тощо. Функції інструменту реалізації акмеологічного підходу в рамках наукової розвідки виконує *принцип усвідомленого саморозвитку*.

Застосування ідей *культурологічного підходу* реалізується в наступних ідеях:

- розвиток вмінь майбутніх педагогів ознайомлювати учнів з цінностями рідної та іноземної історії, мови, літератури;
- вибудовування інтегрованого змісту соціокультурної освіти студентів з використанням потенціалу народної та іноземної культури;
- спрямування майбутніх учителів іноземних мов до трансляції патріотизму та відданості своїй Батьківщині і своєму народу в освітньому процесі середньої школи;
- формування толерантності до соціальних, культурних, ідеологічних цінностей інших народів тощо. Дотримання анонсованих ідей здійснювалося шляхом реалізації *принципу культуровідповідності*.

Такий постулат передбачав опору процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на актуалізацію загальнолюдських цінностей культури; цінностей і нормам тих чи інших національних культур; специфічних особливостей, притаманних традиціям того чи іншого регіону; цінностей педагогічної діяльності; аксіологічних засад толерантного спілкування в умовах мультикультурності у змісті дисциплін, які обрано для експериментального дослідження.

Упровадження *полікультурного підходу* передбачає залучення студентів до вивчення національних традицій субкультур, що становлять культурне різноманіття власної та іноземної країн; розвиток соціокультурної ідентичності майбутніх учителів іноземних мов; трансформацію культури студентів здійснювати комунікацію в умовах мультикультурності шляхом інтеграції цінностей рідної лінгвоспільноти з культурними цінностями інших країн.

Застосування постулатів полікультурного підходу здійснювалося шляхом дотримання *принципу діалогу культур*, що ґрунтується на залученні у зміст, обраних для експериментального дослідження, дисциплін, автентичних матеріалів соціокультурної реальності інших країн (рекламні ролики, перегляд відеофрагментів популярних токшоу, використання текстів з масмедіа тощо).

Така діяльність сприятиме розвитку пізнавальної мотивації майбутніх учителів іноземних мов, адже студенти не тільки освоюватимуть програмний інформаційний матеріал, а й знайомитимуться з невідомими фактами культури інших країн, що, безсумнівно, детермінуватиме вияв інтересу до опанування новими соціокультурними знаннями.

Учитель іноземної мови має виступати фахівцем у сфері міжкультурної комунікації. Для цього доцільно організовувати навчальні заняття таким чином, щоб створювати атмосферу, максимально наближену до реальних умов спілкування, активно залучаючи іноземну мову в природному контексті. Наприклад, корисно запрошувати носіїв мови для участі у заняттях, організовувати лекції іноземною мовою за участю зарубіжних професорів, а також залучати студентів до волонтерської діяльності під час міжнародних заходів. Слід впроваджувати сучасні методики викладання іноземної мови та використовувати нові навчальні матеріали, які мають відображати міжкультурні особливості та ґрунтуватися на зіставленні з рідною мовою і культурою.

Задля підвищення рівня міжкультурної комунікації та вдосконалення вивчення крос-культурних аспектів на уроках іноземної мови необхідно досягти таких цілей: сформувати у здобувачів освіти розуміння існування інших культур у процесі вивчення мови. Враховуючи, що у міжкультурному спілкуванні значну роль відіграють стереотипи й упередження, які можуть проявлятися як свідомо, так і підсвідомо, подібна взаємодія нерідко призводить до непорозумінь. Усвідомлення того, що люди сприймають дійсність по-різному, оскільки кожна культура пропонує власне бачення світу та інтерпретацію подій, дозволяє зрозуміти причини розбіжностей у позиціях, закріплених у різних суспільствах. Представники однієї культурної групи зазвичай поділяють спільні уявлення про життя, тоді як інша група спирається на власні потреби, орієнтації та традиції. У процесі міжкультурного діалогу саме ця невідповідність культурних кодів часто стає причиною комунікативних бар'єрів, які можна подолати за умови належного розвитку соціокультурної компетентності.

Усвідомлюючи, що наші думки й мовлення значною мірою формуються під впливом культури, до якої ми належимо, важливо розвивати в учнів здатність правильно тлумачити іншу культуру, зрозуміти відмінності та знаходити шляхи відкритого спілкування, вільного від стереотипів. Саме школа є тим середовищем, де має формуватися й удосконалюватися соціокультурна компетентність.

На початковому етапі вивчення мови, коли діти вперше стикаються з культурою, що відрізняється від їхньої власної, й водночас перебувають на етапі активного інтелектуального розвитку, учні повинні оволодіти такими вміннями: усвідомлювати власні культурні особливості, зрозуміти іншу культуру та її носіїв, ідентифікувати стереотипи та упередження, що існують у межах їхнього культурного простору, зрозуміти, що такі стереотипи є лише поверхневими уявленнями про культуру, а також усвідомлювати вплив цих стереотипів на сприйняття себе та інших у глобальному контексті. Крім того, важливо, щоб учні здобули знання про культуру та її значення у процесі опанування іноземної мови.

У цьому контексті застосовується когнітивний підхід до культури, який передбачає, що для розуміння відмінностей між культурами, способів життя, соціальних взаємин, невербальної комунікації, цінностей та принципів інших народів, потрібно не лише усвідомлювати власні культурні особливості, а й активно знайомитися з іншими культурами. Когнітивний підхід до навчання розглядається як сукупність знань, необхідних для ефективної участі людини в суспільному житті, зокрема під час міжкультурної взаємодії.

Один зі шляхів набуття культурних знань у школі полягає в тому, щоб учень усвідомив основні принципи, переконання й норми, за якими функціонує суспільство. Інший шлях передбачає оволодіння знаннями про практичне застосування цих норм – тобто про те, як діяти у міжкультурному середовищі, аби уникнути непорозумінь.

У такому підході мова розглядається не лише як засіб комунікації, а й як система, що відображає уявлення людини про суспільство, її бачення навколишнього світу та розуміння поглядів іншомовного співрозмовника. Знання ж у цьому контексті включають інформацію про феномени культури, природу культурних універсалій, механізми відображення культури у мові, а також психологічні аспекти соціокультурної комунікації, серед яких – стереотипи та упередження.

Сьогоднішній учитель іноземної мови має виховувати в учнях об'єктивне, неупереджене ставлення як до власної культури, так і до культури іншого народу. Вивчення іноземної мови повинно не лише відкривати перед учнями нові засоби мовного спілкування, а й формувати здатність розуміти інші культурні традиції та особливості мовної поведінки носіїв мови країни, яку вивчають. Цей процес має допомогти школярам сформувати цілісне уявлення про різні аспекти життя іншого суспільства – його історію, культуру, побут. У зв'язку з цим навчання міжкультурного спілкування має бути безперервним і розпочинатися вже з перших етапів вивчення мови. Протягом усього навчального процесу необхідно цілеспрямовано розвивати соціокультурну компетентність, знайомлячи учнів із безеквівалентною лексикою, правилами поведінки, етикетом, географічними та історичними особливостями, сучасними реаліями життя, національними святами, обрядами тощо. Це допоможе школярам правильно будувати спілкування з представниками інших культур та уникати комунікативних бар'єрів.

Посередник між культурами – нова мовна особистість – має не лише володіти знаннями про особливості іншої культури, а й уміти розпізнавати емоції, керувати ними та нести відповідальність за свої слова й дії в різних комунікативних ситуаціях. Важливо не лише знати про цінності іншої країни, що відображені в мові, а й навчитися сприймати їх не через призму власних упереджень, а з позиції культурного розуміння.

Ми переконані, що учні мають розвивати психологічну здатність поставити себе на місце співрозмовника. Тому важливо послідовно розвивати принцип емпатії на всіх етапах вивчення мови. Особливо ефективними в цьому є рольові ігри та театралізовані вправи, де учні, входячи в образ персонажа, засвоюють не лише мовні зразки, а й систему культурних цінностей та моделі поведінки.

Відкрите ставлення до власної та іншої культури свідчить про готовність сприймати нові ідеї, визнавати «інше» як рівне собі, що сприяє розвитку толерантності та здатності адаптуватися до нових культурних умов. Це також сприяє формуванню емпатії до носіїв іншої мови. Учитель має стимулювати учнів до розвитку навичок міжкультурної комунікації, формування етнографічних умінь, здатності розпізнавати культурний зміст мовних норм і поведінкових моделей через спостереження та обговорення з носіями мови чи викладачем.

Як результат, учні здійснюють мовну діяльність з урахуванням культурних норм співрозмовника, ведуть діалог, спрямований на досягнення спільного розуміння ситуацій та уникнення стереотипів.

Використання мови як засобу для соціокультурного розвитку учнів зводиться до: знайомства з американськими прізвищами, іменами (повними та зменшеними); аутентичних матеріалів дитячого пісенного фольклору; аутентичних римованих загадок; аутентичних арифметичних задач і мовно посиленних логічних задач, які використовують в Америці для розвитку дитячого інтелекту; американських казок та їх відеоваріантів, дитячого фольклору та поезії; автентичного візуального матеріалу (портрети учнів з Америки, їх сімей, типів будинків, де живуть американці); листів зарубіжних друзів; державної символіки Америки, національних костюмів та історично-культурних асоціацій в одязі; англومовних комп'ютерних ігор.

До основних принципів культурознавчого збагачення учнів старшої школи належать: принцип полікультурного та білінгвального розвитку особистості; принцип контрастивно-зіставного засвоєння культур і цивілізацій у контексті їх безпосереднього й опосередкованого спілкування; принцип когнітивного, комунікативного та емоційно-естетичного розвитку учнів; принцип зв'язку соціокультурного збагачення мовної практики учнів із розвитком громадянської свідомості й підготовки до миротворчої діяльності; принцип актуалізації опори на міжпредметні знання та навички учнів; принцип методичної домінантності дослідницьких завдань та інших форм проблемного навчання в освітньому процесі, створення психологічної та дидактичної доброзичливої атмосфери соціокультурного збагачення мовної практики учнів на уроках іноземної мови.

До завдань культурознавчого розвитку учнів старших класів належить: розвиток культури сприйняття культурних фактів, явищ та подій у країні, мова якої вивчається; комплексна полікультурна освіта учнів; розвиток соціокультурної компетентності, покликаної допомагати орієнтуватися в особливостях культури країни, мова якої вивчається й у співвідношенні з нею комунікативних норм спілкування; стратегіях соціокультурного пошуку в іншомовних культурних громадах; виборі культурно прийнятих форм взаємодії з людьми в умовах міжкультурного спілкування; ознайомлення з технологіями захисту від культурного вандалізму, дискримінації, намагання маніпулювати свідомістю людей засобами масової інформації; створення умов для культурної творчості при культурознавчому збагаченні мовної практики старшокласників.

Відбір змісту соціокультурного компонента навчання іноземної мови проводиться за такими критеріями, як:

- 1) критерій культурологічної та країнознавчої цінності;
- 2) критерій типовості матеріалу, який відображає найбільш актуальні факти країни, мова якої вивчається, та створює образ про цю країну;
- 3) критерій сучасності та загальновідомості матеріалу між носіями мови;

- 4) критерій орієнтації на сучасну дійсність;
- 5) критерій диференціації між рідною культурою та культурою країни, мова якої вивчається.

Принцип діалогу культур виявляється в орієнтації здобувачів освіти на розуміння цінностей іншомовної культури під час діалогової взаємодії в навчальному процесі, що сприятиме адекватному взаєморозумінню та духовному взаємозбагаченню учасників професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0221.2025>

3.5. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА РОЛЬ ВІДКРИТИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ЦИФРОВІЙ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Тетяна МОЧАН (Мукачєво, Україна)

EUROPEAN EXPERIENCE IN DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE AND THE ROLE OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES IN THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Tetiana MOCHAN (Mukachevo, Ukraine)

Сучасний світ вимагає від освіти гнучкості та здатності адаптуватися до стрімкого розвитку технологій. Цифрова трансформація освітньої галузі є не просто трендом, а необхідною умовою для сталого економічного зростання держав. Швидке виникнення, модернізація та інтеграція технологій у повсякденне життя зумовлюють потребу в кожному громадянині володіти достатнім рівнем цифрової компетентності, що є беззаперечною вимогою сьогодення. Каталізатором цих змін стала пандемія COVID-19, яка дала потужний імпульс до цифрової перебудови освітніх систем майже в усьому світі. Особливу значущість використання технологій набуло в умовах військового лихоліття.

Впровадження цифрових технологій в освітні системи різних країн, включаючи Україну, базується на ряді офіційних документів, прийнятих державами-членами Європейського Союзу. Серед ключових стратегій, що визначають напрями цифрової еволюції європейського освітнього простору на найближчі роки, виділяються «План дій цифрової освіти (2018–2022)» та його наступник – «План дій цифрової освіти (2021–2027)», затверджений у вересні 2020 року. Ці стратегії узгоджуються з цілями «Європейсько-

го плану навичок», «Плану дій Європейського соціального рівня» та концепцією «Цифрового компасу 2030: європейський шлях для цифрового десятиліття»⁴⁸².

В епоху, коли цифрові технології відкривають нові можливості для навчання, роботи та особистісного й професійного розвитку, уряди європейських країн визначають свої головні пріоритети в освітній сфері. Основна увага зосереджується на підвищенні цифрової грамотності населення та підготовці висококваліфікованих фахівців у галузі цифрових технологій, створенні безпечних цифрових інфраструктур, цифровій модернізації бізнесу та впровадженні цифрових рішень у державному секторі.

У контексті професійного зростання педагогів різних спеціальностей, освітян усіх рівнів освітньої системи, першочерговими завданнями стали якісна підготовка до застосування інформаційно-комунікаційних технологій, обізнаність з онлайн-ресурсами та платформами для навчання, навички їх ефективного використання, а також організація дистанційного або змішаного навчального процесу. Зважаючи на поточну ситуацію, основна увага зосереджується на необхідності створення сприятливих умов для викладачів та здобувачів освіти, розробці та підтримці освітніх онлайн-платформ, а також реалізації проєктів, спрямованих на підвищення їхньої цифрової компетентності.

У контексті динамічного розвитку суспільства та технологічного прогресу, на сучасних педагогів покладається відповідальність за підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності, яка наразі перебуває на стадії становлення, із застосуванням технологій, що ще не є винайденими, та для розв'язання соціальних проблем, що не мають прецедентів у минулому. Функціонал педагогів еволюціонує від трансляції освітнього контенту до формування у здобувачів освіти ключових когнітивних та соціально-емоційних компетентностей, зокрема креативності, критичного мислення, здатності до проблемного аналізу та прийняття обґрунтованих рішень. Педагоги мають сприяти розвитку навичок ефективної колаборації, комунікації та співробітництва серед здобувачів освіти, а також формувати їхню здатність ідентифікувати та використовувати потенціал новітніх технологій. Окрім того, важливим аспектом є виховання характерологічних якостей, що забезпечують гармонійну взаємодію та продуктивну співпрацю індивідів у соціальному та професійному середовищах.

Слід зазначити, що значна частина визначальних якостей та навичок успішних педагогів проявляється безпосередньо в процесі їхньої професійної діяльності в аудиторії. Формалізовані та піддані кількісному

⁴⁸² Малицька І.Д. Розвиток цифрової грамотності вчителів під час воєнного стану (підтримка ЮНЕСКО). *Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України «Цифрова трансформація освіти України в умовах воєнного стану»* : збірник матеріалів, 24 лютого 2023 р., м. Київ / упоряд.: О. П. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. С. 36–39.

вимірюванню компетенції є необхідною, проте недостатньою умовою професійної майстерності. Їхня ефективна реалізація потребує інтеграції з нематеріальними атрибутами, які складно піддаються кількісній оцінці, такими як внутрішня мотивація та віра у власну професійну компетентність (самоефективність). Динаміка розвитку зазначених якостей тісно пов'язана з процесом професійного зростання педагогів, підвищенням їхньої продуктивності та ефективності через участь у заходах безперервного професійного розвитку, а також із визнанням їх професіоналізму на рівні освітньої системи.

Належний рівень цифрової грамотності, знання сучасних освітніх онлайн-ресурсів та платформ, уміння їх успішно використовувати, а також організація дистанційного або змішаного навчання є ключовими цілями у професійному розвитку освітян, керівників закладів різних ланок освітньої системи.

Європейські національні освітні інституції, разом з Україною, вживають заходів для підтримки всіх учасників освітнього процесу, забезпечуючи його безперервність. У глобальному інформаційному просторі існує велика кількість навчальних матеріалів та онлайн-ресурсів з різних предметів, які педагоги можуть самостійно обирати, вивчати та застосовувати. Як українські, так і закордонні педагоги віддають перевагу освітнім ресурсам, розміщеним на офіційних вебсайтах університетів, міжнародних організацій, міністерств та відомств. Для забезпечення підтримки та взаємодії в освітній сфері під час криз і після них, ключову роль відіграє платформа Глобальної освітньої коаліції ЮНЕСКО. Ця різностороння спільнота, до складу якої входять інституційні учасники з ООН, громадських організацій, наукових установ та приватного бізнесу, базується на ідеї єдності та використовує існуючі знання й новаторські підходи в освіті, особливо у складних обставинах.

У рамках своєї діяльності, спрямованої на реалізацію головних освітніх цілей, Глобальна освітня коаліція ініціювала три важливі проекти: Global Skills Academy (*Глобальна академія навичок*), як допомагає молоді опанувати необхідні цифрові навички для працевлаштування та конкуренції, розширюючи їхні економічні можливості й соціальну інтеграцію. Її мета – залучити 10 мільйонів молодих людей до 2029 року за допомогою мережі ЮНЕВОК, що включає понад 250 центрів у більш ніж 160 країнах.); Global Teacher Campus (*Глобальний навчальний дім*) – це освітня платформа, що забезпечує студентам безкоштовні навчальні матеріали, провайдерам – рішення для дистанційного навчання, а педагогам – безкоштовні посібники та інструкції, особливо в галузі STEAM: Global Learning House (*Глобальний кампус вчителів*) основна програма ЮНЕСКО, що допомагає освітянам підвищити професійну майстерність, володіти ІКТ та цифровими технологіями, а також ефективно використовувати дистанційні й гібридні формати навчання. Платформа пропонує навчальні кур-

си та середовища для онлайн-навчання, управління програмами й формувального оцінювання)⁴⁸³.

В умовах воєнного стану надзвичайно цінною для української освіти є постійна підтримка Глобальної освітньої коаліції ЮНЕСКО. Завдяки співпраці з більш ніж 30 партнерами коаліції, українські педагоги та студенти мають можливість користуватися програмним забезпеченням, обладнанням, навчальними матеріалами українською мовою, освітніми платформами та безкоштовними навчальними курсами, що допомагає опановувати новітні технології, критично важливі для навчального процесу в надзвичайних ситуаціях.

Отже, міжнародна підтримка є вагомим елементом у забезпеченні безперервності та розвитку освітнього процесу, особливо в кризові часи. Проте, поряд з оперативною допомогою, надзвичайно важливою є стратегічна мета – підготувати молоде покоління до викликів майбутнього. Саме тому освітні системи в усьому світі, включаючи й українську, повинні зосередитися на формуванні в здобувачів освіти комплексу навичок, що дозволять їм успішно функціонувати у мінливому світі. До цих ключових компетенцій належать не лише технічні знання, але й соціально-емоційні навички, що сприяють побудові справедливого та продуктивного суспільства. Розглянемо детальніше, які саме навички є визначальними для підготовки підростаючого покоління до складного та взаємопов'язаного майбутнього.

Освітні системи повинні адаптуватися, щоб надати здобувачам освіти компетентності, необхідні для побудови більш справедливого та продуктивного світу для суспільства. Навчальні заклади повинні забезпечувати вивчення жорстких навичок, таких як технологічний дизайн і управління ресурсами, і м'яких навичок, таких як спілкування, емпатія та соціальна обізнаність, які дозволяють здобувачам освіти формувати суспільство інклюзивним та справедливим. Такі навички необхідні для того, щоб люди могли розвиватися в більш складному, взаємопов'язаному та швидко мінливому світі.⁴⁸⁴

Студенти, які краще підготовлені до майбутнього, матимуть здатність бути агентами змін, здатними позитивно впливати та розуміти наміри та почуття інших людей і передбачати короткострокові та довгострокові наслідки проблем, які впливають на суспільство. Тому, на думку Андреаса

⁴⁸³ Малицька І.Д. Розвиток цифрової грамотності вчителів під час воєнного стану (підтримка ЮНЕСКО). *Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України «Цифрова трансформація освіти України в умовах воєнного стану»* : збірник матеріалів, 24 лютого 2023 р., м. Київ / упоряд.: О. П. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. С. 36–39.

⁴⁸⁴ Katyeudo K. de S. Oliveira, Ricardo A. C. de SOUZA (2021). Digital Transformation towards Education 4.0. *Informatics in Education*, 2022, Vol. 21, No. 2, 283–309. URL: <https://infedu.vu.lt/journal/INFEDU/article/705/info>

Шлейхера, педагоги повинні використовувати цифрові технології в навчанні та розуміти прискорений розвиток галузей різноманітних знань. Автор зазначає, що якість системи освіти прямо залежить від кваліфікації педагогів, тому першочерговим завданням для кожної країни є формування високоякісного вчительського корпусу. Аналіз звіту «Досконалість у викладанні через професійне навчання та реформування політики: уроки з усього світу», підготовлений до шостого Міжнародного саміту вчительської професії, розкриває ключові знання, навички та особистісні якості, притаманні найефективнішим учителям. У цьому дослідженні детально аналізуються освітні політики та практичні підходи, які сприяють розвитку цих необхідних інструментів у педагогів. Серед них особлива увага приділяється програмам вступу до професії та наставництва, безперервному професійному розвитку, методам оцінювання досягнень здобувачів освіти та налагодженню ефективної співпраці між колегами. Крім того, у звіті підкреслюється важливість залучення всіх зацікавлених сторін, і особливо самих учителів, до процесу реформування освіти, адже їхній досвід та думка є безцінними для успішних змін.⁴⁸⁵

Фундаментальним підґрунтям для стимулювання інновацій та здійснення системних змін в освітніх закладах виступають стратегії цифрової трансформації. Ці стратегії спрямовані на глибоку перебудову освітнього процесу, що охоплює створення сучасної цифрової інфраструктури, розширення та оптимізацію цифрових ресурсів, а також всебічне підвищення потенціалу для подальшої цифрової еволюції. У цьому контексті ключове значення набуває цифрова грамотність, або цифрова компетентність, яку Європейський Союз справедливо визнає однією з восьми базових компетентностей для навчання впродовж усього життя, підкреслюючи її незамінність у цифровому суспільстві.

Оновлена рамка цифрової компетентності ЄС, відома як Digital Competence Framework (DigComp 2.0), деталізує структуру цифрової компетентності, представляючи п'ять основних взаємопов'язаних блоків. Перший блок охоплює інформаційну грамотність та навички роботи з даними, що включає вміння ефективно шукати, оцінювати, управляти та використовувати інформацію в цифровому середовищі. Другий блок фокусується на уміннях комунікувати з використанням цифрових технологій, підкреслюючи важливість онлайн-взаємодії, співпраці та етичної поведінки в цифровому просторі. Третій блок присвячений створенню цифрового контенту, охоплюючи навички розробки, редагування та поширення цифрової інформації, а також розуміння авторського права та

⁴⁸⁵ Schleicher A. Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris. 2016. 98 p. URL: https://www.oecd.org/en/publications/teaching-excellence-through-professional-learning-and-policy-reform_978p9264252059-en.html

ліцензування. Четвертий блок стосується безпеки в цифровому середовищі, включаючи захист особистих даних, пристроїв, здоров'я та усвідомлення екологічних наслідків використання цифрових технологій. Нарешті, п'ятий блок зосереджується на розв'язанні проблем за допомогою цифрових інструментів, включаючи ідентифікацію потреб, пошук технологічних рішень, креативне використання технологій та самостійне навчання в цифровій сфері.^{486 487}

Важливо зазначити, що ефективна цифрова трансформація освітніх установ вимагає не лише технічних інвестицій, але й цілеспрямованих зусиль щодо розвитку цифрової компетентності як серед педагогів, так і серед здобувачів освіти. Це включає впровадження відповідних навчальних програм, проведення тренінгів та семінарів, а також створення сприятливого цифрового навчального середовища, що стимулює активне використання цифрових технологій у навчальному процесі. Успішна інтеграція цифрових інструментів та розвиток цифрової компетентності є ключовими факторами для забезпечення якісної та конкурентоздатної освіти в умовах цифрової епохи.

Досліджуючи питання цифрової трансформації освіти як тенденції розвитку освітніх реформ та процес соціальних і культурних змін група науковців стверджує, що цифровізація освіти є неминучою зміною форми освіти в епоху цифрових технологій, слугує вимогою інноваційного розвитку освіти, єдиним способом зміни нової екології освіти та внутрішньою рушійною силою соціального прогресу. В основі цифрової трансформації освіти як тенденції розвитку освітніх процесів та інновацій – інформатизація і цифровізація, які не відбудуться автоматично, а потребують постійного дослідження, переходу від застосування технологій до інтегрованих інновацій, формування цифрової свідомості, культури, ефективніших методів та управління освітніми організаціями. Сприяння цифровізації освіти – неминуча вимога інноваційного розвитку та можливостей розвитку цифрової трансформації сучасної освіти, яка має важливе теоретичне значення та практичну цінність для спрямування цифрової трансформації освіти в Україні. Авторами розглянуто трансформацію освіти, керовану цифровими технологіями, як соціальний, культурний, організаційний феномен і процес, сформовано концепцію цифровізації освіти як процес упровадження інновацій та великих соціальних і культурних змін, проаналізовано технологічні інновації як джерело розвитку цифровізації освіти та побудови

⁴⁸⁶ Україна – 2030. *Стратегія зміни майбутнього*. Національний інститут стратегічних досліджень Український інститут майбутнього. 2020. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2020-12/ukraine-2030-1.pdf>

⁴⁸⁷ Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. 2016. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>

нової екології smart-суспільства, з'ясовано стратегії цифрової трансформації освітніх установ як основу просування інновацій і змін.⁴⁸⁸

Отже, на нашу думку, успішність цього процесу безпосередньо залежить від рівня цифрової готовності освітньої організації, яка визначається комплексом підготовчих заходів та створенням необхідних умов для ефективного впровадження цифрових технологій. Таким чином, розроблена концепція має слугувати теоретичним підґрунтям для практичного спрямування цифрової трансформації освіти в Україні, враховуючи необхідність формування цифрової свідомості, культури та підвищення рівня цифрової готовності освітніх закладів для успішного впровадження інновацій.

Епоха цифрових технологій стрімко змінює ландшафт освіти, зумовлюючи необхідність переосмислення традиційних підходів до навчання та викладання. Застосування новітніх цифрових технологій полегшує здійснення освітньої діяльності на межі реального та віртуального світів, вимагаючи від педагогів готовності до впровадження інноваційних методів та інструментів. У контексті теперішніх реалій навчального процесу методи пізнання класичної педагогіки потребують переосмислення та збагачення, адже цифрова освіта відкриває нові канали для комунікації, обміну знаннями та досвідом між викладачем і студентом. Впровадження цифрових технологій у навчальний процес сприяє інтенсифікації навчання, прискоренню та покращенню якості сприйняття й засвоєння знань, що ставить перед сучасним педагогічним працівником нові вимоги щодо професійної компетентності. Саме тому особливої актуальності набуває питання розвитку цифрової компетентності майбутніх працівників у сфері освіти, адже їхня готовність до використання інформаційно-комунікаційних технологій є ключовим фактором успішної реалізації освітніх завдань у цифрову еру. З огляду на важливість формування цифрової компетентності педагогічних кадрів, особливий інтерес представляє європейський досвід у цій сфері, який розглядають ряд науковців.

На їх думку, застосування новітніх цифрових технологій полегшує здійснення освітньої діяльності (формальної, неформальної та інформальної) на межі реального та віртуального світів. У контексті теперішніх реалій навчального процесу методи **пізнання** класичної педагогіки потребують переосмислення та збагачення. Цифрова освіта відкриває інноваційні канали для комунікації, обміну знаннями, ідеями та досвідом між викладачем і студентом за допомогою комп'ютерних засобів. Впровадження цифрових технологій у навчальний процес сприяє інтенсифікації навчання, прискоренню та покращенню якості сприйняття, розуміння та засвоєння знань.

⁴⁸⁸ Метеленко Н., Нікітенко В., Васильчук Г., Каганов Ю., Воронкова В. Цифрова трансформація освіти як тенденція розвитку освітніх реформ та процес соціальних і культурних змін. *Humanities studies*. 2023. Вип. 16. С. 122–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/humst_2023_16_15

Сучасні педагогічні працівники мають бути готовими до втілення нових ідей, використовувати потенціал інформаційних технологій, підвищувати рівень навчального процесу, готувати молоде покоління до успішної самореалізації. Цифрова компетентність є ключовою для професійного зростання, вона проявляється у розв'язанні різноманітних завдань із залученням інструментів інформаційних технологій. Отже, на сьогодні в освітньому просторі країн Європейського Союзу відсутній єдиний термін для характеристики опанування ІКТ-технологіями та їхнього використання у фаховій професійній діяльності. Термін «цифрова компетентність» використовується як інтегративне утворення, що відображає здатність особистості до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та оперування нею як у традиційній, друкованій формі, так і в електронному вигляді; умінь працювати з комп'ютерною технікою та мультимедійними технологіями, навичок їхнього застосування у професійній діяльності та повсякденному житті. Цифрова компетентність, з одного боку, є важливим елементом професіоналізму сучасного викладача, а з іншого – не обмежується лише межами професійної діяльності, забезпечуючи успішність людини в суспільстві.⁴⁸⁹

Цифровізація є інтегральною складовою оновленої європейської довідкової системи ключових компетентностей, призначених для навчання впродовж усього життя кожної людини. Під цифровою компетентністю розуміється впевнене та критичне застосування сучасних технологій, що охоплює знання, вміння та установки, необхідні всім членам цифрового суспільства, яке характеризується стрімким розвитком. Європейська рамка цифрової компетентності для майбутніх учителів розглядає впровадження цифрових технологій у п'яти ключових аспектах: по-перше, це інформаційна грамотність та вміння оперувати даними; по-друге, комунікація та співпраця з використанням цифрових інструментів; по-третє, створення актуального цифрового контенту; по-четверте, безпека в широкому розумінні, включаючи захист персональних даних, здоров'я та навколишнього середовища; і, нарешті, по-п'яте, ідентифікація та розв'язання концептуальних проблем у цифровому середовищі.

Враховуючи окреслену важливість цифрової компетентності для педагогів та загальні тенденції цифровізації освіти в європейському просторі, особливої уваги заслуговує питання інтеграції відкритих електронних ресурсів в освіті. Адже саме вони, як стратегічний інструмент, здатний якісно трансформувати освітній процес, тісно пов'язаний із розвитком цифрової компетентності педагогів та здобувачів освіти. Продовжуючи розгляд впливу цифрової трансформації на освіту та необхідності розвитку цифрової компетентності педагогів, варто зазначити, що відкриті електронні

⁴⁸⁹ Бахмат Н.В., Сторочука Т.В., Моцик Р.В., Мелекєсцева Н.В., Братиця Г.Г. Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід. *Академічні візії*. 2023. 15. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/issue/view/11>

ресурси відіграють у цьому процесі ключову роль. Такі ресурси не лише забезпечують доступ до якісних навчальних матеріалів, але й створюють унікальні можливості для інноваційного навчання та викладання, сприяючи формуванню цифрової грамотності як викладачів та здобувачів освіти.

У сучасному освітньому просторі спостерігається стійка тенденція до інтеграції відкритих електронних ресурсів у закладах освіти, що є актуальним як для розвинених країн, так і для тих, що розвиваються. Дослідження в галузі освіти переконливо свідчать про те, що використання відкритих електронних ресурсів виходить далеко за межі простого вирішення проблеми нестачі адекватних навчальних матеріалів. Вони розглядаються як стратегічний інструмент, здатний покращити академічну успішність як здобувачів освіти, так і викладачів, забезпечити значну економію коштів та суттєво підвищити загальну якість навчання та викладання.⁴⁹⁰

Розглядаючи питання якісного навчання, Ніл Бутчер у своєму дослідженні наголошує на його спрямованості на усунення будь-яких зайвих перешкод, що стоять на шляху до знань. Ключовим аспектом якісного навчання, згідно з його аналізом, є надання здобувачам практичних можливостей для досягнення успіху в академічному середовищі. Дослідження підкреслює, що якісне навчання має охоплювати як освітній, так і навчальний процеси, а також принцип навчання протягом усього життя. При цьому, в центрі навчального процесу має перебувати здобувач освіти, з урахуванням його попереднього досвіду, а також розвиток його незалежного та критичного мислення.⁴⁹¹

Співзвучним є визначення, наведене Commonwealth of Learning та ЮНЕСКО, які трактують якісне навчання як відхід від застарілої моделі «викладача-лектора», що просто викладає навчальний матеріал. Натомість, воно передбачає активну комунікацію між викладачами та здобувачами освіти з використанням різноманітних медіа-засобів та надання різних форм підтримки, включаючи дискусії, практичні заняття, консультації. Важливо відзначити, що дослідження підтверджують позитивний вплив взаємозв'язку між використанням відкритих електронних ресурсів та ресурсно-орієнтованим навчанням на підвищення якості освітнього процесу.⁴⁹²

Дослідження М. Паскевічуса, проведене у країнах Співдружності, виявило, що хоча здобувачі активно використовують як цифрові, так і друковані інформаційні матеріали в академічних закладах, вони часто не роз-

⁴⁹⁰ Atkins D.E., Brown J.S., Hammond, A.L. A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges and New Opportunities. William and Flora Hewlett Foundation, California. 2007. URL: <https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/ReviewoftheOERMovement.pdf>

⁴⁹¹ Butcher N. Open Educational Resources and Higher Education. Commonwealth of Learning, Burnaby. 2016. URL: <http://www.oerafrica.org/foundation/FoundationOERHome/BundaCollegeofAgriculture/tabid/878/Default.aspx>

⁴⁹² Commonwealth of Learning and UNESCO Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. 2011. URL: https://www.oerafrica.org/system/files/9269/guidelinesoeerh_0.pdf?file=1&type=node&id=9269&force=1

різняють відкриті електронні ресурси від загальних онлайн-ресурсів. На основі отриманих даних було рекомендовано докласти значних зусиль для підвищення обізнаності як викладачів, так і здобувачів освіти щодо сутності відкритих електронних ресурсів, зокрема, щодо методів їхнього пошуку та ефективного використання. Також наголошується на відповідальності викладачів за вибір найбільш релевантних інформаційних ресурсів, серед яких важливе місце повинні займати саме відкриті електронні ресурси.⁴⁹³

Дослідження Кріс Статчбері та ін., продемонструвало значну роль відкритих освітніх ресурсів у підтримці професійного розвитку педагогічних працівників. Особливо підкреслюється їхня необхідність в умовах недостатнього ресурсного забезпечення та переповнених навчальних закладів. Зібрані в ході моніторингових візитів, семінарів, структурованих інтерв'ю та спостережень докази свідчать про важливість розширення можливостей викладачів для спільної розробки якісних навчальних матеріалів, орієнтованих на потреби здобувачів освіти, з посиланням на модель TESSA у відкритих електронних ресурсах як приклад передової практики в цій сфері.⁴⁹⁴

Ст. Маршалл розглядає відкриті освітні ресурси як важливе суспільне благо, доступне для вільного використання, обміну та повторного застосування всіма зацікавленими сторонами.⁴⁹⁵ Дослідження Джаміля Салема підкреслює критичну важливість доступу до якісного навчального контенту для забезпечення успішності здобувачів освіти та ефективності навчальних курсів, визнаючи відсутність такого доступу серйозною проблемою в багатьох академічних установах. Він розрізняє поняття «доступ до ресурсу» як дозвіл на його використання та «навчальні інформаційні ресурси» як безпосередньо матеріали, що використовуються для засвоєння навчальних концепцій. Автор наголошує, що доступ викладачів та здобувачів до якісних навчальних матеріалів є ключовим фактором успіху, оскільки багатьом бракує автентичних ресурсів для орієнтації в навчальному процесі. Очевидним є той факт, що зростання вартості традиційних навчальних матеріалів стає все більшою перешкодою для успішності в академічному середовищі. У цьому контексті використання відкритих електронних ресурсів постає як більш доступний варіант, який активно впроваджується багатьма навчальними закладами у співпраці з бібліотеками, що виступають важливими партнерами та лідерами в цьому процесі. Дж.Салем закликає авторитетних науковців підтримати твердження про прямий зв'язок між доступністю

⁴⁹³ Paskevicius M. Practicalities of Implementing Open Pedagogy in Higher Education. *Journal of Interactive Media in Education*. 2019. № 1, P.2–10. URL: <https://doi.org/10.5334/jime.512>

⁴⁹⁴ Stutchbury K., Gallastegi L., Woodward C. Supporting Open Practices with Teachers in Zambia. *Journal of Learning for Development*, 2019. Vol. 6, №3. P. 208–233. URL: <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/367>

⁴⁹⁵ Marshall S. The Promise of Open Educational Resources. The William and Flora Hewlett Foundation, California. 2008. URL: http://www.oerafrica.org/system/files/7675/promise-open-educational-resources_0.pdf?file=1&type=node&id=7675&force

відкритих електронних ресурсів як навчальних інформаційних ресурсів та забезпеченням високої якості освіти в академічних установах.⁴⁹⁶

ЮНЕСКО у своїй доповіді за 2020 рік високо оцінює значний прогрес, досягнутий завдяки відкритим електронним ресурсам у забезпеченні доступу до якісних інформаційних ресурсів для всіх. Окремо відзначається їхня роль у створенні інклюзивних та відкритих суспільству знань, а також у сприянні досягненню цілей сталого розвитку ООН, зокрема четвертої, що стосується якісної освіти.⁴⁹⁷ Проте, Ніл Бутчер та Султан Хусен, а також ЮНЕСКО зазначають, що поширення, використання та розвиток відкритих електронних ресурсів з 2012 року значною мірою базуються на деклараціях, а не на активних діях. Однією з головних перешкод, на яку вказують автори, є недостатня обізнаність про існування та можливості відкритих електронних ресурсів.^{498 499}

Ебба Оссіаннілссон та інші науковці підкреслюють, що саме зараз настав критично важливий момент для міжнародної спільноти об'єднати зусилля для сприяння доступу до знань та інформації через активне використання відкритих електронних ресурсів. Наведені дослідження розкривають сучасний стан використання таких ресурсів, проте, оскільки представлені дані часто є кореляційними, відсутність контрольної групи обмежує можливість встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Крім того, ці наукові дослідження не відображають офіційних національних перспектив, що означає відсутність всебічного огляду розвитку відкритих електронних ресурсів у глобальному масштабі. Як показують відповідні дослідження, все ще існує значний розрив між усвідомленням потенціалу відкритих електронних ресурсів їхнім практичним використанням, що і є головною метою подальших досліджень у цій галузі.⁵⁰⁰ Незважаючи на очевидні економічні переваги відкритих електронних ресурсів, про які вже згадувалося раніше, їхнє активне використання в академічних установах залишається значною проблемою. Основною при-

⁴⁹⁶ Joseph A. Salem Jr. Open Pathways to Student Success: Academic Library Partnerships for Open Educational Resource and Affordable Course Content Creation and Adoption. *The Journal of Academic Librarianship*. 2016. URL: <http://www.oerafrica.org/system/files/12550/open-pathways-student-success.pdf?file=1&type=node&id=12550&force>

⁴⁹⁷ Launch of the UNESCO Dynamic Coalition for Open Educational Resources. 2020. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/launch-unesco-dynamic-coalition-open-education-resources-oer>

⁴⁹⁸ Butcher N., Hoosen S. Harnessing OER Practices to Drive Pedagogical Improvement: The Role of Continuing Professional Development. 2019. URL: <https://www.oerafrica.org/resource/harnessing-oer-practices-drive-pedagogical-improvement-role-continuing-professional>

⁴⁹⁹ Launch of the UNESCO Dynamic Coalition for Open Educational Resources. 2020. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/launch-unesco-dynamic-coalition-open-education-resources-oer>

⁵⁰⁰ Ossiannilsson E., Zhang X., Wetzler J., Gusmao C., Aydin C., Glapa-Grossklang J., Harichandan, M. From Open Educational Resources to Open Educational Practices: For Resilient Sustainable Education. *Open Edition Journals*. 2020. №31. URL: <https://journals.openedition.org/dms/5393>

чиною цього є недостатність знань та навичок, необхідних для ефективного використання таких ресурсів, як серед викладачів, так і серед здобувачів освіти. У зв'язку з цим, актуальним є завдання подолання цього розриву шляхом представлення відкритих освітніх ресурсів як надійних та доступних для спільного використання ресурсів в академічному середовищі.⁵⁰¹

Такі дослідження також спрямовані на інформування академічних закладів з обмеженими фінансовими ресурсами про необхідність інвестицій в інституційні мережі та розширення можливостей викладачів для інтеграції в міжнародну економіку знань через активну участь у русі відкритих освітніх ресурсів, що може стати потужним стимулом для їхнього викладацького та дослідницького потенціалу. Вони мають значний потенціал для зниження вартості освіти та забезпечення більшої гнучкості навчального процесу.⁵⁰²

Наукову думку також підтримують Карунанаяки, Фернандо та Сільви про те, що підвищення обізнаності та розбудова потенціалу як викладачів, так і здобувачів освіти є життєво важливими передумовами для розкриття повного потенціалу відкритих освітніх ресурсів у навчанні та наукових дослідженнях.⁵⁰³

Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що цифрова трансформація освіти є невідворотним та багатогранним процесом, який глибоко проникає в усі аспекти навчання та викладання. В епоху цифрових технологій, коли стрімко розвивається інформаційне суспільство, цифрова компетентність стає ключовою вимогою як для майбутніх учителів, так і для всіх учасників освітнього процесу. Європейський досвід у цій сфері є цінним орієнтиром, демонструючи системний підхід до визначення та розвитку цифрової компетентності педагогів через відповідні рамки та ініціативи.

Водночас, важливим елементом цифрової трансформації виступає інтеграція відкритих освітніх ресурсів у вищій освіті. Дослідження переконливо свідчать про значний потенціал таких ресурсів у покращенні якості навчання, підвищенні академічної успішності та забезпеченні економічної ефективності освітніх установ. Вони не лише розширюють доступ до навчальних матеріалів, але й сприяють розвитку цифрової компетентності педагогів та здобувачів освіти, надаючи можливості для інноваційної співпраці, обміну знаннями та критичного осмислення інформації.

⁵⁰¹ Hori M., Ono S., Kobayashi S., Yamaji K., Kita T., Yamada T. Learner Autonomy through the Adoption of Open Educational Resources Using Social Network Services and Multimedia E-Textbooks. *Asian Association of Open Universities Journal*. 2015. URL: https://www.academia.edu/79921310/Learner_Autonomy_through_the_Adoption_of_Open_Educational_Resources_Using_Social_Network_Services_and_Multi_media_E_textbooks

⁵⁰² Prabhala A. Monwealth of Learning. Copyright and Open Educational Resources. 2016. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED511280>

⁵⁰³ Karunanayaka S., Fernando C., Silva V. Designing an Online Learning Environment on Open Educational Resources for Science Education. *Asian Association of Open Universities Journal*. 2013. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/aaouj-08-01-2013-b001/full/html>

Однак, попри очевидні переваги, активне впровадження відкритих освітніх ресурсів стикається з певними викликами, зокрема з недостатньою обізнаністю та навичками їх ефективного використання серед педагогів та здобувачів. Подолання цих перешкод вимагає цілеспрямованих зусиль з боку освітніх закладів та державної політики, спрямованих на підвищення цифрової готовності всіх учасників освітнього процесу.

Отже, цифрова трансформація освіти та інтеграція відкритих освітніх є взаємопов'язаними процесами, що мають значний потенціал для модернізації освітньої системи та підготовки майбутніх поколінь до життя й професійної діяльності в умовах цифрової економіки. Успішна реалізація цих процесів вимагає комплексного підходу, що включає розвиток цифрової компетентності педагогів, активне впровадження якісних відкритих освітніх ресурсів та створення сприятливого цифрового навчального середовища.

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0222.2025>

3.6. НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*Оксана ЛІБА (Мукачєво, Україна),
Мар'яна БИКОВА (Мішкольц, Угорщина)*

EDUCATIONAL-CREATIVE TASK AS A MEANS OF FORMING THE MOTIVATIONAL ORIENTATION OF YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS

*Oksana LIBA (Mukachevo, Ukraine),
Maryana BYKOVA (Mishkolc, Hungary)*

В умовах НУШ проблема мотивації молодших школярів до вивчення математики є дуже актуальною, адже саме в початковій школі формується ставлення дитини до цього предмета, яке часто зберігається протягом усього навчання. Низька мотивація може призвести до труднощів у засвоєнні матеріалу, зниження успішності та, врешті-решт, до негативного сприйняття математики як складної та нудної науки. Існує декілька ключових аспектів цієї проблеми.

По-перше, молодший шкільний вік є сприятливим для формування мотивів учіння, розвитку стійких пізнавальних потреб; розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної діяльності; розкриття індивідуальних

особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції; становлення адекватної самооцінки; розвитку критичності в ставленні до себе та оточуючих; засвоєння соціальних норм, розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення тісних дружніх контактів до знань⁵⁰⁴. По-друге, у них, протягом навчання, формуються мотиваційні цілі, які мають усвідомлення у можливостях учнів. Вони, у свій час, розуміють звідки вони можуть покращити свої навички, здібності, в результаті чого, виникає боротьба зовнішніх мотивів над внутрішніми.

Зазначені аспекти спільно визначають формування мотиваційної спрямованості, надаючи дітям можливість розвивати свої інтереси, встановлювати цілі та розвивати внутрішню мотивацію до навчання та досягнень. Вивчення цих особливостей є також предметом вивчення психолого-педагогічних статей і не тільки них. Оскільки мотивація – ключовий фактор навчання та розвитку особистості дитини, ми повинні проаналізувати різні точки зору, які подані у психолого-педагогічній літературі, щодо формування мотивації навчання у школярів. В. Казьмін вважає, що учні навчаються за такими факторами: заради навчання, навчання без користі, навчання – соціальна ідентифікація, навчання заради успіху або страху невдач, навчання-примус (під тиском батьків / вчителів), навчання, яке має загальноприйняті норми, навчання для досягнення мети, навчання (ґрунтується на соціальних вимогах)⁵⁰⁵. Ці фактори, на думку автора мають вплив на учнів, адже вони менш емоційні, імпульсивні, опираються на зовнішні мотиви, прагнуть до демократичних стосунків з учителем, хоча не менш важливим джерелом розвитку є сфера пізнання предметів та явищ, пошук причинно-наслідкових зв'язків та залежність між явищами. Ю. Приходько та О. Толмачова, визначають, що мотиви навчання лежать в основі мотивації та з'являються не відразу й спонтанно самі по собі, а лише завдяки їх цілеспрямованого формування в психіці учня. Авторки наводять приклад А. Маркової, яка визначає, що «мотивація учіння у молодшому шкільному віці розвивається у декількох напрямках. Широкі пізнавальні мотиви (інтерес до знань) можуть уже до середини цього віку перетворитися у навчально-пізнавальні (інтерес до способів набуття знань; мотиви самоосвіти представлені простішою формою – читанням додаткових джерел інформації).

Широкі соціальні мотиви розвиваються від загального недиференційованого розуміння соціальної значущості учіння, з яким дитина приходить у перший клас, до глибшого усвідомлення необхідності навчатися».⁵⁰⁶

⁵⁰⁴ Бібік Н.М. Нова українська школа: посібник для вчителя». Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017. С. 42–45

⁵⁰⁵ Казьмін В. Проблема формування мотивації у навчальній діяльності. Завуч. 2004. № 5. С. 9–12.

⁵⁰⁶ Приходько Ю. О. Мотиваційна сфера як проблема психології особистості. Гуманітарний корпус. 2019. 23, Т. 2. С. 97–102.

Отже, для учнів початкових класів, щоб сформувати мотиваційну спрямованість необхідно врахувати такий момент: мотивація до навчальної діяльності ефективно працює тоді, коли учень / учениця мають позитивний емоційний настрій, а також силу потреб мотивів, які спонукають до діяльності, з урахуванням спеціальних умов, бо вони впливають на: утвердження гуманного ставлення до всіх учнів, розкриття в дитині особистості; активізацію діяльності дітей шляхом використання інноваційних технологій навчання; збагачення змісту особистісно-орієнтованим та цікавим матеріалом; задоволення потреб у спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання; здійснення взаємодії (фасилітації) вчителя з молодшими школярами; використання об'єктивних оцінних ставлень учителя до результатів школяра; формування допитливості та пізнавального інтересу; створення умов для вирішення учнями проблемних ситуацій та подолання труднощів у навчальній діяльності; формування адекватної самооцінки своїх можливостей; утвердження прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; створення ситуації успіху дитини як передумови її успішності; виховання відповідального ставлення до навчальної праці, формування почуття обов'язку.

І. Чорней, визначає такі умови для формування мотиваційної спрямованості учнів початкових класів:

- організація навчального процесу (активізація діяльності за допомогою інноваційних технологій навчання, збагачення змісту особистісно-орієнтованим матеріалом, використання об'єктивного оцінювання, формування допитливості тощо);
- спрямування особистісного розвитку дитини (утвердження гуманного ставлення до усіх учнів, розкриття особистості у дитині; задоволення потреб в спілкуванні з вчителем й однокласниками під час навчання;
- здійснення взаємодії вчителя із молодшими школярами; формування адекватної самооцінки власних можливостей; утвердження прагнення до саморозвитку й самовдосконалення; виховання відповідального ставлення до навчальної праці, формування почуття обов'язку)⁵⁰⁷.

Тому, у контексті формування мотиваційної спрямованості у молодших школярів важливо звернути увагу на кілька аспектів: по-перше, це формування мотивації до навчання, по-друге, становлення ставлення до отриманих оцінок – як позитивних, так і негативних.

Навчальні та творчі завдання є потужним інструментом розвитку мотиваційної спрямованості у молодших учнів на уроках математики. На відміну від стандартних вправ, які часто зосереджені виключно на відтво-

⁵⁰⁷ Чорней І.Д. Психологічні аспекти розвитку мотивації молодшого школяра у навчальному процесі. Нова педагогічна думка. 2014. № 4 (80).С. 165–166.

ренні знань, ці завдання глибше залучають дітей, стимулюючи їхню допитливість, навички вирішення проблем та бажання навчатися.

Термін «навчально-творчі завдання» є чисто педагогічним визначенням, що поєднує у собі поняття «навчальні завдання» та «творчість», останнє можна зазначити, як найбільш вживаних термінів у психолого-педагогічній галузі за останні десятиріччя. Творчість може виявлятися в різних формах, таких як винахідливість та інноваційна творчість: перша проявляється у нових матеріалах, методах і термінах, друга полягає в поліпшенні через модифікацію матеріалу або його адаптацію. Енциклопедія освіти характеризує творчість школярів як «діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною, оскільки вона пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язанням різноманітних задач у процесі навчально-виховної роботи у школі».⁵⁰⁸

У виявленні сутності окресленого феномену доречно, на нашу думку, результати творчої діяльності з позиції О. Рудницької, яка зосереджує увагу на цінності дитячого творчого самовираження, вбачаючи його у «здатності до переживання почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати та формулювати альтернативи, брати під сумнів навіть авторитетні думки, бачити об'єкт з нового боку, доходити оригінальних висновків, імпровізувати тощо».⁵⁰⁹ та С. Сисоевої – для формування творчості учнів потрібно розвивати допитливість та прояв інтересу до творчих справ; потяг до пошуку нової інформації, готовність до ризику, ініціативність та наполегливість, працелюбність й емоційна активність; вміння бачити проблеми у буденності, здатність до висування гіпотез і оригінальних ідей, потяг до дослідницької діяльності, розвинута уява, фантазія»; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію⁵¹⁰.

Огляд науково-теоретичних джерел свідчить, що існує багато способів впливу на творчість дитини, проте для нашого дослідження варто обрати навчально-творчі завдання, які є одним із засобом організації змісту навчання, суть якого полягає у тому, що педагог створює творчі ситуації, визначає мету, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, під час якої учні активно опановують знання та вміння, розвивають власні творчі здібності, при чому вони відрізняються від традиційних тим, що включають творчий компонент, який спонукає дітей мислити, розв'язувати проблеми та виявляти творчий підхід до вирішення математичних завдань.

На думку С. Сисоевої, суть цього явища полягає у тому, що «всіх учнів можна залучати до розв'язання різноманітних задач, які будуть сприяти розвитку їх творчих можливостей».⁵¹¹

⁵⁰⁸ Енциклопедія освіти / гол. Ред. В. Г. Кремінь. Київ. 2008. 1040 с.

⁵⁰⁹ Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Київ : Богдан, 2005. 270 с.

⁵¹⁰ Савченко Ю.Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. №12. С.12–16.

⁵¹¹ Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

Навчально-творча задача, як вважає Сисоєва, полягає у тому, що вона виступає, як специфічна форма організації змісту навчального матеріалу, яка дозволяє, крім оволодіння певними знаннями, розвивати особистісні якості учнів, інтуїтивне мислення, а також передбачає діяльність дитини у два етапи: формулювання проблеми та її розв'язання, на відміну від навчальної задачі, де діяльність учня йде після того, як вже створили мету та умови задачі.

Проте С. Сисоєва, зазначила, що ці види задач мають спільні риси, які полягають в такому аспекті:

- при їх розв'язанні залежно від рівня розвитку творчих можливостей учнів початкових класі можуть створюватись як репродуктивні, так і власне творчі ситуації, а тому навчальні задачі теж можуть бути спрямовані на розвиток творчих можливостей учнів початкових класів;
- обидва типи задач передбачають оволодіння певними знаннями, вміннями, навичками; їх розв'язання передбачає стадії інсайту (процес розв'язання протікає як творчий).

Одна й та сама задача може стимулювати розвиток творчих можливостей одних учнів і гальмувати розвиток інших. Звичайно, навчально-творчі задачі, безумовно, під силу учням початкової школи на тому етапі, коли вони мають певні засвоєнні знання, вміння, навички; досягли рівня розвитку творчих можливостей й не тільки. В. Кисельова-Біла, зазначила, що на сьогодні в математичній освіті України виникає така потреба, як збереження балансу між двома тенденціями – зберігати традиційне ядро навчання математики і поновити зміст і методи цього навчання.

До традиційного ядра в початковому курсі математики належать задачі: «Задачі в математичній освіті учнів посідають особливе місце. З одного боку, вони складають специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти, а з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку учнів»⁵¹².

Нам імпонує її класифікація навчальних та навчально-творчих задач:

- задачі на виявлення протиріччя, проблемне бачення бувають навчальні та навчально-творчі;
- задачі з відсутністю повної інформації;
- задачі на прогнозування;
- задачі на оптимізацію;
- задачі на рецензування;
- задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень;
- логічні задачі;
- задачі на складання протилежних задач;

⁵¹² Кисельова-Біла В.П. Про нові підходи до використання математичних задач як дидактичного засобу навчання, розвитку і виховання молодших школярів. 2004.

- дослідницькі задачі;
- задачі на винахідливість;
- задачі на управління;
- задачі на комунікативність;
- задачі на розвиток фантазії та уявлення; естетичні задачі.

Майже аналогічної думки дотримується С. Сисоева та виділяє такі задачі:

- на виявлення протиріччя, проблемне бачення. Навчальні задачі – задачі прихованого питання, задачі на конструювання проблемних ситуацій, задачі на викриття уявних протиріч; задачі-головоломки, задачі-проблеми, парадокси, антиномії, задачі на формулювання проблем;
- з відсутністю повної вихідної інформації – це навчально-творчі задачі на уточнення мети, умови, вимог та обмежень; з недостатньою вихідною інформацією; з надмірною інформацією, з вихідною інформацією, що містить протиріччя; задачі, в яких практично відсутня вихідна інформація, а мета діяльності;
- на оптимізацію – навчальні задачі на вибір оптимального розв'язання; на оптимізацію процесу, функціонування об'єкта; задачі на оптимізацію витрат, засобів діяльності;
- логічні задачі – навчальні задачі на описування явищ, процесів, на визначення понять, доведення; навчально-творчі задачі – аналітично-синтетичні задачі на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Систематичне використання на заняттях логічних навчальних і навчально-творчих задач забезпечує реалізацію всіх трьох типів орієнтовної основи діяльності, при цьому ураховуються особливості індивідуального розвитку кожного дитини.

- на складання протилежних задач – навчальні задачі на пошук способу розв'язання, що є протилежним найбільш очевидному; задачі, які потребують способу розв'язання від кінця до початку.
- на винахідливість. Навчально-творчі задачі на пошук нового конструкторського вирішення; на винахід нових конструкцій, нових засобів діяльності, нових речовин.
- на розвиток фантазії та уяви – навчально-творчі задачі – просторові задачі; задачі та завдання на описання явищ, їх наслідків і передумов.
- естетичні задачі – навчальні задачі на формування поглядів, смаків, естетичних критеріїв, оцінки поезії, музичних творів та ін.; навчально-творчі задачі – написання віршів, творів, пісень, музичних творів; малювання та ліплення по пам'яті або за образним сприйняттям.

У роботі В. Богути, можна звернути увагу на результати проведеного дослідження на тему: «Виявлення рівня використання навчально-творчих

задач в реальних умовах загальноосвітніх закладах». Статистичні дані, які пропонує Т. Богута щодо навчально-творчих задач у початкових класах ми доповнили даними із чинних підручників Угорщини.

Таблиця 1.

**Використання навчально-творчих задач
у початкових класах**

Види навчально-творчих задач	Україна		Угорщина	
	3 кл	4 кл	3 кл	4 кл
Задачі на виявлення протиріччя, проблемне бачення	8,3	5,6	6,8	8,4
Задачі з відсутністю повної вихідної інформації	11,3	9,8	–	5,9
Задачі на прогнозування	10,6	9,8	11,5	12,4
Задачі на оптимізацію	9,7	12,5	10,5	15,2
Задачі на рецензування	6,6	10,3	8,6	12,3
Задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень	9,5	6,6	5,3	4,6
Логічні задачі	8,2	11,6	25,3	30,5
Задачі на складання протилежних задач	10,4	12,4	5,6	7,3
Естетичні задачі	6,6	3,3	4,3	10,4
Дослідницькі задачі	–	–		
Задачі на винахідливість	–	–		
Задачі на розвиток фантазії та уявлення	8,2	11,6	9,4	10,3

Аналіз цієї таблиці нам говорить про те, що вчителі для проведення уроків математики 3 класу використовують навчально-творчі задачі на формування здатності дослідницької діяльності: задачі на прогнозування, задачі з відсутністю повної вихідної інформації – на вміння аналізувати та

синтезувати інформацію, задачі на складання протилежних задач та задачі на оптимізацію⁵¹³. Для уроків математики у 4 класі більший акцент робиться на: задачі на оптимізацію, рецензування, складання протилежних задач, логічні задачі, розвиток фантазії та уявлення.

Основною навчальною літературою в школі є підручники, робочі зошити та задачники, що містять багато корисних вправ і задач. Розв'язуючи їх, учні можуть закріпити свої знання та набути певних навичок, однак для розвитку творчого мислення, самостійності, ініціативи, кмітливості доцільно використовувати не лише задачі, запропоновані навчально-методичною літературою, а й складені учнями самостійно під контролем учителя.

Також для успішного навчання розв'язку задач та розвитку мислення, варто навчити учнів вирішувати сюжетні задачі через поступове опрацювання всіх складових, що складають загальне вміння розв'язувати задачі. Це досягається застосуванням спеціальної системи навчальних завдань, яка спрямована не на отримання розв'язку кожної задачі, а на опрацювання окремої дії. При формуванні вміння розв'язувати сюжетні задачі власне задача та її розв'язування стають предметом змістовного аналізу дослідження впливу змін в умові задачі на її розв'язання.

Методична система, яка подана у посібнику С. Сковорцової, дає розв'язок сюжетні математичні задачі (як один із видів навчально-творчих) на ґрунтуванні визначення поняття «уміння розв'язувати сюжетні математичні задачі», а також на визначенні видів умінь розв'язувати задачі (загального вміння та вміння розв'язувати задачі певних видів)⁵¹⁴. Головним методом навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач є частково-пошуковий, який базується на особливих системах взаємопов'язаних навчальних задач.

Ці системи побудовані таким чином, щоб спонукати учня виконувати операції порівняння, абстрагування, узагальнення, тобто спрямовані на розвиток мислення дитини. Проте на перших етапах використовуються репродуктивні методи навчання.

Основними засобами навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач є репрезентативні та розв'язувальні моделі. Репрезентативні моделі постають у вигляді короткого запису задачі (схеми чи таблиці) або у вигляді схематичного рисунка; розв'язувальні моделі – у вигляді «дерева міркувань». До засобів навчання розв'язування задач належать також дидактичні матеріали: тексти пам'яток, опорні схеми простих

⁵¹³ Богута В.М. Використання навчально-творчих задач у процесі формування творчих здібностей учнів початкових класів. Харків: Педагогіка та психологія, 2017. № 57. С. 21 – 31

⁵¹⁴ Сковорцова С.О. Нова українська школа: методика навчання математики у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного та компетентнісного підходів :навчально-методичний посібник Харків : Ранок, 2020. 320 с

і складених задач, опорні схеми типових задач та узагальнені плани їх розв'язування тощо.

У посібнику С. Стрілець⁵¹⁵ є також опис сюжетних задач, але суть полягає у тому, що учні 3–4 класі повинні мати уявлення про сюжетну задачу, виділяти її структурні компоненти; проводити семантичний аналіз тексту задачі та подавати його результати у вигляді схеми, рисунка, таблиці; складати план розв'язання складеної задачі, пояснювати вибір дій; записувати розв'язання задачі діями з поясненням, виразом або рівнянням; знаходити різні способи розв'язування задачі, визначати раціональний, перевіряти правильність розв'язання задачі; складати задачі за рисунком, схемою, математичним виразом, за практичними діями з предметами, задачі, аналогічні та обернені до розв'язаної.

Існують варіанти сюжетних завдань, які можна впорядковувати відповідно до їх складності. Вони розподіляються на дві основні категорії: прості та складені сюжетні завдання. У простих завдань вам доведеться вирішити завдання, пов'язане із знаходженням невідомого компонента дій, тоді як складені завдання – комбінація 2–4 видів простих задач, таких як вирішення завдань на спільну роботу, управління одночасним рухом двох тіл та інші.

Важливо те, що для формування вміння розв'язувати ці види задач існують системи завдань, які спрямовані на опанування учнями семантичним аналізом тексту задачі та на подання результатів цього аналізу у вигляді репрезентативної моделі – схематичного рисунка, а також на обґрунтування на основі цієї моделі вибору арифметичної дії, за допомогою якої розв'язується задача.

Це передбачено вимогами до рівня навчальних досягнень учнів типовими освітніми програмами.

Проблемні задачі, як вид навчально-творчих задач, зустрічаються доволі часто. В процесі їх вирішення, молодші школярі вчаться долати труднощі, розв'язуючи протиріччя між набутими знаннями протягом життя та вимогами задачі, виявляючи нові елементи знань, засоби оперування ними, оволодівають методами пізнання. Як наслідок, це розширює їх можливості при вирішенні, надалі, складних задач, служить опорою для пошуку шляхів розв'язання та формує здатність до дослідницької діяльності.

Серед різновидів завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів, особливо поширеними є дослідницькі задачі. Ці завдання часто виявляються в навчальних посібниках та збірниках, вимагаючи від учнів оцінки результатів, доведення законів, пояснення явищ чи процесів. Вони

⁵¹⁵ Стрілець С.І. Методика викладання математики в початкових класах у таблицях і схемах : навчально-методичний посібник. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2012. 104 с.

сприяють активізації пізнавальної діяльності, створюючи ігрові ситуації як на уроках, так і після них.

Отже, в залежності від роботи на уроці математики, учитель вибирає той чи інший вид творчої роботи над задачами, який вимагає систематизованої роботи та розподіл задач на 2 групи: творча робота над задачами розгляданого виду та творча робота над конкретною задачею. Для цього, необхідно дати їм можливість бачити, на що впливають ті чи інші зміни в задачі, як можна одержати дану задачу з раніше розв'язаних, як можна розкласти дану задачу на задачі відомих видів, в які задачі вона входить складовою частиною.

Проаналізуємо яким чином у Типових освітніх програмах за О. Савченко та Р. Шияном представлена тема «навчально-творчі задачі».

У програмі під керівництвом Р. Шияна, ми бачимо, що навчально-творчі задачі є у змістовних лініях, як: «Числа. Дії з числами» («Життєві ситуації, які розв'язуються математичним шляхом, тексти математичного змісту, сюжетні задачі, їх розв'язання різними способами з опорою на прості математичні задачі. Перевірка правильності розв'язання проблемної ситуації різними способами»)⁵¹⁶.

У результаті учень 3 класу «використовує відомі засоби добору даних для розв'язання проблемної ситуації, перетворює почуту інформацію у схему, малюнок, таблицю; прогнозує результат розв'язання проблемної ситуації з урахуванням власного досвіду, обирає спосіб (способи) розв'язання проблемної ситуації, розв'язує задачу різними способами, перевіряє правильність та зіставляє результат з тим, що прогнозували». В цілому, це не є повним розвитком творчості та мотивації до навчання, але автором передбачено, що дитина буде користуватися тим, що вона вже знає та вміє, тобто у 3 класі навчально-творчі задачі спираються на знання, вміння, навички, які учень засвоїв у 1 та 2 класі.

О. Савченко зазначає, що навчально-творчі завдання мають таку назву – «компетентісно-орієнтовані задачі», які представлені у змістовій лінії «Математичні задачі і дослідження». Хоча навчально-творчі та компетентісно-орієнтовані завдання часто перетинаються і мають спільні цілі, між ними є важливі відмінності в акцентах та основній меті. Навчально-творчі завдання зосереджені на розвитку креативного мислення, уяви та здатності до створення чогось нового. Їхня головна мета – стимулювати оригінальність, нестандартний підхід до розв'язання проблем, фантазію та самовираження учнів. Компетентісно-орієнтовані завдання спрямовані на формування та розвиток ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності в сучасному світі. Їхня мета – навчити учнів застосовувати знання, вміння та навички в реальних, життєвих ситуаціях, вирішувати практичні проблеми.

⁵¹⁶ Шиян Р. Б. Типова освітня програма. URL: <https://mon.gov.ua/stora/ge/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf>

Головна відмінність полягає у пріоритеті:

- навчально-творчі завдання на перше місце ставлять розвиток креативності, оригінальності, самовираження та уяви. Результат може бути дуже різним, іноді навіть «безглуздим» з практичної точки зору, але цінним для розвитку творчого потенціалу;
- компетентісно-орієнтовані завдання на перше місце ставлять застосування знань і навичок для вирішення реальних або імітованих життєвих проблем, формування конкретних життєво важливих умінь. Креативність тут є лише одним з інструментів для досягнення практичного результату.

Важливо розуміти, що ці типи завдань не виключають, а доповнюють одне одного. Компетентісно-орієнтовані завдання часто містять елементи творчості, адже для ефективного вирішення реальних проблем часто потрібен нестандартний підхід. І навпаки, виконання творчих завдань може сприяти розвитку певних компетентностей (наприклад, комунікативної, якщо потрібно презентувати свою роботу).

Сучасна педагогіка прагне інтегрувати обидва підходи, щоб учні не тільки розвивали свою креативність, але й могли ефективно застосовувати її в житті. Виходячи з даного матеріалу, ми можемо сказати, що для того, щоб розвинути інтерес учня початкових класів до математики, варто звернути увагу на такі фактори:

1. Створення проблемних ситуацій під час вивчення теоретичних питань та розв'язування практичних завдань. Також потрібно розвивати варіативність у навчанні (надавати вибір учням при вирішенні задач).
2. Самостійне розв'язування учнями пошукових задач та завдань, які передбачають застосування знань та навичок, які вони засвоїли на минулих уроках.
3. Індивідуалізація навчання в двох напрямках: робота з усунення прогалин та робота з розумової діяльності та інтересів дітей з покращення їх знань, розширення кругозору та поглиблення знань. Відповідно, можна зробити висновок, що навчально-творчі задачі мають прямий вплив на мотиваційну спрямованість.

У пошуках ефективних методів мотивації інтересу до навчання математики вчителі початкових класів використовують різноманітні підходи, зокрема: використання ефекту подиву та навчальних дискусій; створення проблемних ситуацій, вибору учнями навчальних завдань, ситуацій емоційних переживань та успіху; евристична бесіда; використання аналогій, порівнянь, протиставлень, аналізу життєвих ситуацій, наочності, практичних задач, інноваційних технологій; створення ситуацій зацікавленості; пізнавальні ігри; формування мотивів обов'язку та відповідальності у навчанні.

Підручники з математики є важливим інструментом навчання. Вони мають різних авторів, тематику та інші параметри, включаючи рейтинги (ТОП), за допомогою яких вчителі або школи обирають їх для використан-

ня в повсякденній діяльності. Розглянемо по два підручники із урахуванням ТОП-1, два підручники за О. Савченко та два підручники за Р. Шияном. Першим підручником, який ми розглянемо – підручник з математики для 3 класу, автором якого є Н. Листопад⁵¹⁷.

Підручник відповідає ТОП-1 О. Савченко, тому КТП вчителя побудовано із урахуванням цієї програми. Вивчаючи підручник, ми можемо звернути увагу, що підручник має різні завдання, які мають на меті розвинути увагу, пам'ять, спостережливість учня.

Задачі, як пропонує авторка, зачіпляють теми, які використовують вчителі НУШ: повторення у 2 класі, нумерація трицифрових чисел, складання, віднімання, множення та ділення в межах 100, вивчення одиниць вимірювання та інше.

По-перше, підручник має досить суттєву кількість задач, які мають на меті формування життєвого досвіду в учнів.

Ці задачі теж впливають на мотиваційну спрямованість учнів, бо за їх допомогою, вони можуть створити інші задачі із подібними числами.

Покажемо задачі на рис. 1.

286. Тато купив у магазині кефір за 22 грн і батон за 13 грн. Для оплати покупки він подав касирові тільки 5-гривневі купюри. Скільки купюр він подав касирові? Склади вираз. Обчисли.

567. Для виготовлення однієї порції персикового десерту потрібно використати 10 г ванільного цукру. На скільки порцій десерту вистачить 100 г цукру?

Рис.1. Завдання, яке представлені у підручнику Н. Листопад

Розглянемо підручник С. Скворцової та О. Онопрієнко⁵¹⁸. По-перше, автори пропонують розв'язання обернених задач, які виходять із основних задач. Основою навчальних задач є розподіл на прості та складені задачі. По-друге, автори пропонують створювати власні навчальні проекти, які б допомогли школярами розвивати наочність, мету навчання та інше. Також

⁵¹⁷ Листопад Н.П. Математика: підручник для 3 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах): частина 1. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. 128 с.

Листопад Н.П. Математика: підручник для 3 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах): частина 2. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. 128 с.

⁵¹⁸ Скворцова С.О. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах): ч.1. Харків : Ранок, 2020. 128 с.

Скворцова С.О. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах): ч.2. Харків : Ранок, 2020. 128 с.

автори пропонують такі види задач, як: задачі на виявлення протиріччя (задачі-головоломки), задачі на логіку, задачі на розвиток уяви та фантазії.

Тож, ми бачимо, що у підручнику С. Сковорцової на кожну тему є прості та складені задачі, які мають свої різновиди. Цей підручник використовується частіше у 3 класах НУШ, тому створювати навчально-творчі задачі будемо за цим підручником.

На рис. 2. наведемо приклад такої задачі.

 Прочитай задачу 4. Доповни схеми до задачі 4. Поясни розв'язання задачі 4 за схемами двома способами.



Рис.2. Завдання з підручника С. Сковорцової, О. Онопрієнко

Розглянувши завдання, які пропонують нам Н. Листопад та С. Сковорцова, ми можемо перейти до огляду підручників, які використовують ТОП Р. Шияна – Н. Логачевська⁵¹⁹ та О. Гісь, О. Філяк⁵²⁰.

Підручник Н. Логачевської побудований таким чином, що він дозволяє учню 3 класу самому навчатися. У ньому є розподіл на прості та складені завдання, є основний та творчий варіант розв'язання прикладів чи задач, існують певні підказки, за допомогою яких, учень може вирішити завдання самостійно або проявити творчість. У деяких задачах є навіть «колючки» – задачі, які показують, що їх можна виконувати разом із однокласниками, навіть після уроку.

7 Сім'я Левченків сплачує щомісяця 100 грн за інтернет-послуги. Донька вирішила допомогти — заощадила з кишенькових грошей 6 купюр по 10 грн і одну купюру 20 грн. Чи вистачить цієї суми для сплати рахунка інтернет-послуги за один місяць?

⁵¹⁹ Логачевська С.П. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах): ч.1. Київ: Літера ЛТД, 2020. 112 с.

Логачевська С.П. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах): ч.2. Київ: Літера ЛТД, 2020. 112

⁵²⁰ Гісь О. М. Математика: підруч. для 3 кл. закл. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч.1. Харків: Ранок. 2020. 224 с.

Гісь О. М. Математика: підруч. для 3 кл. закл. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч.2. Харків: Ранок. 2020. 224 с.

- 8** У школі — 3 поверхи. Між поверхами — по 20 сходинок. Скільки всього сходинок до третього поверху? А скільки сходинок між поверхами твоєї школи? Перевір після уроків.

Рис.3. Завдання з підручника Н. Логачевської

Розглянемо підручник О. Гісь та О. Філяк, який не так широко поширений у навчанні початкової школи, але його використовують вчителі початкових класів через те, що автори підручника, якщо розглядати за класифікацією В. П. Кисельової-Білої, використовують задачі логічного змісту, задачі на прогнозування, задачі на складання протилежних задач, задачі на комунікативність, на розвиток уявлення та інші. Проілюструємо дані задачі.

5. Учні школи прийшли до Київського театру ляльок.



- 1) Перед початком вистави проводилась екскурсія. 23 учні слухали екскурсовода на подвір'ї театру. А в музеї театру було на 3 учні більше. Скільки всього школярів прийшло до театру ляльок?
- 2) Після екскурсії 25 школярів чекали у фое театру. До гардеробу зайшло на 11 школярів менше, ніж чекало у фое. До залу зайшло на 4 школярі менше, ніж до гардеробу. Скільки школярів зайшло до залу?

Рис. 4. Завдання, яке подано у підручнику О. Гісь

Виходячи із отриманого матеріалу, ми бачимо автори підручників мають не просто різну ТОП, але й засоби подачі інформації – ілюстрації, описи, факти та інше.

Основою для всіх навчальних програм в Угорщині є Національний базовий навчальний план (National Core Curriculum, NCC), шкільні програми, підручники та методичні матеріали розробляються відповідно до цього плану.

Навчання математики в початкових класах Угорщини здійснюється згідно програми на основі підручників «Моя математика 1–4», «Мій робочий зошит 1–4» та збірки з математики «Давай збудуємо це». Для всіх підручників керівник (рецензент) д-р Клара Пінтер, Каталін Кульман (smiley) dr. Pintér Klára, Kulman Katalin).

Розглянемо завдання з підручника 3 класу. (Розробники 3 клас Balassa Lászlóné, Szilas Ádámné, Tomcsányi-Szabó Katalin Ласлоне Баласса, Адамне Сілас, Каталін Томчані-Сабо)

4. Hány strucc és hány pingvin lehetett az állatkertben, ha 10-nél több, de 20-nál kevesebb lábuk volt, és több pingvin volt, mint strucc? Keress több megoldást!

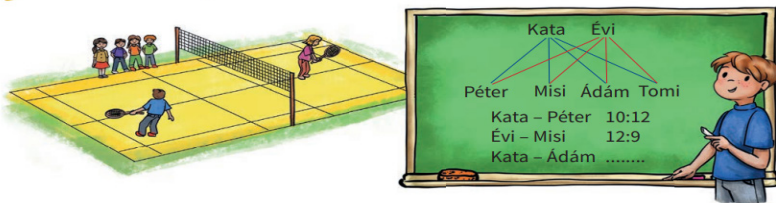



pingvin > strucc
10 < lábuk < 20

Скільки страусів і скільки пінгвінів може бути в зоопарку, якщо у них було більше 10, але менше 20 лап, і пінгвінів було більше, ніж страусів? Знайдіть більше рішень!

Рис.5. Завдання з підручника 3 класу (розробники Balassa Lászlóné, Szilas Ádámné, Tomcsányi-Szabó Katalin)

15.) A harmadikosok a napköziben tollasoztak. 2 lány 4 fiút hívott ki versenyre.



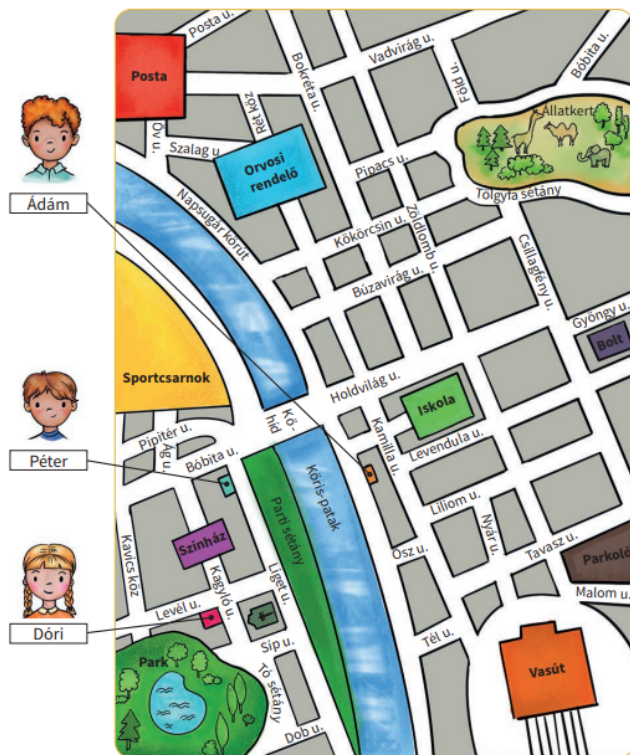
- a) Hány mérkőzés lesz, ha a kislányok mindegyik fiúval játszanak?
b) Az eredményjelző tábla szerint 2 mérkőzés után melyik kislány játszott eredményesebben?

Третьюокласники грали в бадмінтón у дитячому садку. 2 дівчинки викликали 4 хлопчиків на змагання.

- a) Скільки матчів буде, якщо дівчата гратимуть проти кожного хлопчика?
b) Згідно з таблицею, яка дівчина грала ефективніше після 2 матчів?

Рис.6. Завдання з підручника 3 класу (розробники Balassa Lászlóné, Szilas Ádámné, Tomcsányi-Szabó Katalin)

1. Tájékozódj a térképen! A gyerekek lakhelyét bejelöltük az ábrán. Ki melyik utcában lakik?
Ki lakik legmesszebb az iskolától? Ki lakik legközelebb az iskolához?



- a) Mondd el, mely útvonalon mehetnek az iskolába a gyerekek!
b) A gyerekek a parkban találkoznak. Ki melyik útvonalon érkezik oda, ha otthonról indulnak? Találkozhatnak-e egymással útközben?

Подивіться на карту! Місця проживання дітей позначені на діаграмі. Хто живе на якій вулиці? Хто живе найдалше від школи? Хто живе найближче до школи?

- a) Скажіть мені, яким маршрутом діти можуть йти до школи!
b) Діти зустрічаються в парку. Хто який маршрут обере?

Рис. 7. Завдання з підручника 3 класу (розробники Balassa Lászlóné, Szilas Ádámné, Tomcsányi-Szabó Katalin)

Підручник 4 класу. Розробники 4 класу Fülöp Mária, Jancsula Vincéné, Somfalvi Eszter Dóra (Марія Фюлеп, Вінсене Янцула, Естер Дора Сомфалві).

1. A feladatok megoldásához használd az alábbi térképet!
- a) Melyik városok találhatóak a kódok által megadott mezőkben?
A G1 azt jelenti, hogy a G jelű oszlop 1-es mezőjében van a keresett város.



- b) Hol találhatóak a következő városok? Add meg a helyüket kódok segítségével!

Eger Békéscsaba Kaposvár Baja Nyíregyháza

Використайте карту нижче для вирішення задач!

- a) Які міста розташовані в полях, позначених кодами?

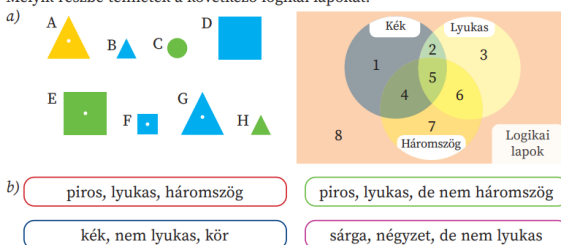
G1 означає, що місто, яке ви шукаєте, знаходиться в полі 1 стовпця G.

- b) Де розташовані наступні міста? Введіть їхнє розташування за допомогою кодів!

Рис.8. Завдання з підручника 4 класу(розробники Fülöp Mária, Jancsula Vincéné, Somfalvi Eszter Dóra)

Завдання.

8. A halmazábrára egyes részeit megszámoztuk.
Melyik részbe tennétek a következő logikai lapokat?



Ми пронумерували частини схеми наборів.

У яку частину ви б розмістили наступні логічні картки?

Рис.9. Завдання з підручника 4 класу(розробники Fülöp Mária, Jancsula Vincéné, Somfalvi Eszter Dóra)

Навчальні та творчі завдання є потужним інструментом розвитку мотиваційної спрямованості у молодших учнів на уроках математики. На відміну від стандартних вправ, які часто зосереджені виключно на відтворенні знань, ці завдання глибше залучають дітей, стимулюючи їхню допитливість, навички вирішення проблем та бажання навчатися. Саме тому, ми рекомендуємо запропонувати учням такі завдання:

1. Створення власних задач: Нехай учні створюють власні математичні задачі на основі заданої концепції або сценарію. Це демонструє їхнє розуміння та розвиває їхню творчість.

2. Написання «математичних творів»: казки, вірша, байки на математичну тему. Такі завдання виховують навички дослідницької діяльності, ефективні щодо висвітлення практичної спрямованості матеріалу, що, зрештою, приводить до глибокого розуміння предмета, зацікавленості ним.

3. Розробка реальних сценаріїв: Попросіть учнів розробити планування кімнати, розрахувати матеріали для невеликого проекту або спланувати гіпотетичний бюджет заходу. Ці завдання поєднують математику з повсякденним життям. Сценарії «Що, якби?»: Ставте питання, що заохочують дивергентне мислення, наприклад, «Що, якби числа працювали по-іншому?» або «Скількома способами можна отримати 10, використовуючи додавання та віднімання?»

4. Залік за домашнім завданням. Учням пропонується стільки задач чи прикладів, скільки учнів у класі (за змістом є задачі прості, середньої складності, складені). Термін виконання завдання – від одного-двох тижнів до місяця. Оцінюється творчий підхід до розв'язування, кількість способів розв'язування однієї задачі тощо. Поступово, від уроку до уроку, у дітей з'являється бажання не просто розв'язати задачу, а розв'язати її «найкрасивішим» способом. Успішний пошук такого способу – власне є їх маленьким відкриттям.

5. Самостійне вивчення нової теми. Учням на тиждень дається завдання: самостійно опрацювати нову тему. Після цього на уроці проводиться аукціон «Учитель та учні». Учні самостійно знаходять багато цікавого матеріалу, працюючи з додатковою літературою. На аукціоні, разом з учителем проводиться підсумок нових фактів, яких немає в підручнику та їх осмислення. Така робота над темою допомагає учням простіше розв'язувати складні задачі: маючи великий обсяг знань, легко розв'язати й складну задачу.

6. Пошук цікавих математичних загадок і логічних задач. Усе починається з першого уроку, на якому пропонуються учням цікаві для даної вікової групи задачі, загадки тощо. Учні також згадують відомі їм загадки. До наступних уроків з розгадування загадок готуються вже самі. На уроці учні пропонують їх один одному, а найцікавіші з них беруть участь у конкурсі загадок.

7. «Інтерв'ю». Обирається учень на роль журналіста і кілька учнів на ролі тих, у яких буде братися інтерв'ю за запитаннями, що стосується певної теми. Такий прийом можна використати як на етапі закріплення і повторення матеріалу, так і на етапі «відкриття» учнями нових знань (в

цьому разі ті, хто дають інтерв'ю, та журналіст заздалегідь готуються до нього, добираючи запитання та відповіді на них).

8. Гра «Знайди загублене». Під час такої гри учням пропонують розв'язати задачі, де відсутні деякі числа або символи. Дітям цікаво знаходити «загублене» і відновлювати записи. Без сумніву, у такій діяльності також проявляється творчість.

9. Гра «Математичний детектив». Запропонуйте учням розв'язати математичні завдання, які вимагають логічного мислення та розгадування загадок. Вони можуть бути пов'язані з послідовностями чисел, геометричними фігурами тощо. Під час вирішення завдань діти відчувають себе як справжні детективи математики.

10. Завдання (задачі) з поділом на рівні складності: Пропонуйте завдання, які варіюються за складністю. Це дозволить учням вибирати ті завдання, які вони вважають викликом, та відчувати задоволення від їхнього вирішення.

11. Завдання (задачі) із зв'язком з реальним життям: Показуйте, як математика застосовується у повсякденному житті. Запропонуйте завдання, де учні повинні використовувати математичні розрахунки для розв'язання реальних ситуацій, наприклад, розрахунок вартості товарів, обчислення часу тощо.

12. Задачі на сюжет з родзинкою: Замість простих текстових задач, запроваджуйте ті, в яких відсутня інформація, яку учням потрібно розібратися, або задачі, які мають кілька можливих рішень.

13. Математичні головоломки та ігри: використовуйте логічні головоломки, танграми або математичні ігри, які вимагають стратегічного мислення, а не лише обчислень.

Ці приклади демонструють, як навчально-творчі задачі перетворюють математику з набору правил на захопливий процес пізнання, дослідження та творчості. Це, у свою чергу, є основою для формування стійкої внутрішньої мотивації та позитивного ставлення до навчання.

Щоб максимізувати вплив навчальних, творчих завдань, вчителі повинні:

- надавати чіткі інструкції: переконайтеся, що учні розуміють мету завдання, але залиште простір для самостійного дослідження.
- заохочувати співпрацю: Багато творчих завдань корисні для групової роботи, де діти можуть ділитися ідеями та навчатися одне в одного.
- зосередитися на процесі, а не лише на відповіді: Зосередьтеся на стратегіях мислення та вирішення проблем, які використовують учні, а не лише на тому, чи отримали вони «правильну» відповідь.
- пропонувати конструктивний зворотний зв'язок: допомагайте учням удосконалювати свої підходи, а не просто пропонуйте рішення, допомагаючи їм конструктивно їх використовувати.
- відзначаєте зусилля та прогрес: Визнавайте наполегливість та досягнення учнів, що підсилює їхню мотивацію.

Інтегруючи освітні та творчі завдання в уроки математики, вчителі можуть змінити навчальний процес для молодших учнів, зробивши математику

більш захопливою, змістовною та, зрештою, більш мотивуючою. В результаті ми отримаємо учня, який вміє розв'язувати проблеми; проводить контроль, самоконтроль, бере на себе відповідальності за результат, спостерігає, виявлення та називання зв'язки між людьми, предметами, речами, числами, тілами та площинами, розв'язує повсякденні задачі, сформульовані в текстових задачах, за допомогою математичних знань; порівнює свої раніше сформульовані здогадки та підказки зі спостережуваними явищами в іграх та експериментах.

Ми дійшли висновку, що для розвитку мотиваційної спрямованості та творчості, вчителю варто використовувати задачі із підручників різних авторів, створювати самим та залучати учнів до створення власних задач, а також бути уважним при виборі підручників, які стосуються ТОП-1,2 та Державного стандарту початкової освіти. Головне – це формувати позитивні асоціації з математикою, показувати її корисність та робити процес навчання захопливим. Це допоможе дитині не тільки успішно засвоїти матеріал, але й полюбити «царицю наук».

DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0223.2025>

3.7. THEORETICAL ASPECTS OF THE APPLICATION DESIGNING TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE SPECIALISTS IN THE ENGINEERING AND CONSTRUCTION INDUSTRY

Vasyl KYRLYK (Mukachevo, Ukraine)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОЄКТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ІНЖЕНЕРНО-БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Василь КИРЛИК (Мукачеве, Україна)

In the context of Ukraine's integration with the world community, the transition from an industrial to an information society, building an innovative economy, the higher education system faces the task of improving the quality of training specialists whose skills and abilities have to meet the needs of the modern labor market. Higher education is focused on a competent graduate model and involves training a specialist with a high degree of expertise in professionally significant competencies. This model actualizes the level and quality of both traditional intellectual and behavioral standards, as well as the personal values of the specialist and his professional worldview, which is necessary for solving socio-economic tasks. Scientific research by P. Luzan, V. Yagupov, G. Lukyanenko,

T. Pyatnychuk, M. Mykhnyuk⁵²¹, etc. convincingly proves that a modern graduate of a higher education institution must not only possess a set of certain knowledge, skills and abilities, but also have the ability to self-education, self-development and self-improvement throughout life. The individual educational trajectory of a future specialist should be built in accordance with personal and professional development strategies⁵²², and should include basic training, which provides a specialist with the opportunity to work with intellectual systems, to form the design qualities and abilities of the individual, and to master special technologies that determine the professional competence of a specialist in a particular field.

Higher education should prepare a specialist who is able to adapt to the conditions of innovative transformations in the information society. The task of training a highly qualified specialist should be solved at all stages of the educational process through the use of new pedagogical technologies and methods that will ensure a qualitative change in the level of personality development.

The modern period of the information society development is characterized by the rapid development of information and communication technologies (ICT), used in many areas of human activity, including education. Informatization of education as a purposefully organized process of providing the education sector with the theory, technology and practice of creating and optimal usage of scientific and pedagogical, educational and methodological, software and technological developments focused on the implementation of the didactic capabilities of ICT, implements the capabilities of modern educational technologies.

The informatization process of the higher professional education system is aimed at training a competitive specialist, who is ready to implement professional activities in the information society. Thus, for construction science and practice, the tasks of designing and operating engineering systems and structures are becoming characteristic, the solution of which is associated with the use of information technologies, hardware and software, that are designed to collect, process, store and transmit professionally significant information.

Thus, in the works of R. Horbatiuk⁵²³, Nakonechna⁵²⁴, etc., various ways of forming professionally significant qualities and characteristics of future spe-

⁵²¹ Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / П. Г. Лузан, В. В. Ягупов, Г. І. Лук'яненко, Т. В. Пятничук, М. І. Михнюк. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України 2015. 255 с.

⁵²² Ничкало Н.Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.

⁵²³ Горбатюк Р. Теоретичні основи моделювання системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2012. Вип. № 11. С. 184–190.

⁵²⁴ Наконечна М. В. Формування проектної компетентності майбутніх бакалаврів з будівництва та цивільної інженерії в процесі вивчення фахових дисциплін. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Національний університет «Львівська політехніка». Львів, 2022. 310 с.

cialists in the construction industry are indicated: for example, the introduction into the practice of higher education institutions of such innovative technology as the project method, which allows ensuring a high level of professionally significant competencies of students. Designing as a special mechanism for managing education is presented in the works of V. Prylipko⁵²⁵, Rudevich⁵²⁶ and others.

Educational design has its own characteristics. It involves quite close interaction with other types of social practices as a result of taking responsibility for the consequences of implemented educational initiatives. The need to solve the problems of design activity in the practice of modern higher education requires the specification of this approach, which can be defined as socio-pedagogical in the field of application.

Socio-pedagogical design can be carried out at any level of the educational system. During the period of reformatations, specialist ability to design various forms of social practice comes to the fore. This particular ability characterizes a person as a subject of social practice and activity. In addition, design activity allows a person to influence social reality (I. Blauberger, V. Kurbatov, etc.), and in the process of organizing professional practice, design becomes a factor in the personality development of the specialist himself (N. Dubinina, V. Gorbatyuk, etc.).

Modern researchers are aware of and use the potential of design to change the education system, develop the personal qualities of education seekers, and form competencies as educational outcomes. Design activity allows to create conditions for the development of the education system. In the context of socio-economic innovations, design is considered as a process of creating new products that contribute to improve the quality of a certain system of activities. The importance of organizing project activities for future specialists in the field of engineering and construction should be emphasized.

The part of engineering and design activities is increasingly growing in society, which allows practical use of the latest scientific knowledge and increases the effectiveness of the application of scientific and practical research. The development of professional competencies of a future specialist in the engineering and construction industry involves expanding the essence, capabilities and boundaries of his specialty in terms of understanding engineering activities as a whole, its trends, goals and objectives. In the global community with a developed economy, a civil engineer can be competitive when his professional

⁵²⁵ Прилипко В. Використання електронної навчальної платформи MOODLE як ефективний спосіб формування правової компетентності бакалаврів інженерних спеціальностей у процесі фахової підготовки. Молодь і ринок №11–12. (197–198). 2021. С. 101–105.

⁵²⁶ Рудевич Н. В. Формування проєктної компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2015. № 47. С. 147–155.

activity is focused on marketing and sales, taking into account socio-economic factors⁵²⁷, knowledge of consumer psychology⁵²⁸. Therefore, at the current stage, readiness for engineering activities is considered on the basis of a systematic approach to solving scientific and technical problems using the entire complex of humanitarian, social, natural and technical sciences.

For the civil engineer specialty, in order to study his own design activity, it is important to consider training features in a higher education institution based on the technologies of forming his competencies in accordance with the professional Standard⁵²⁹. The professional standard determines the requirements for a holistic set of formed competencies – general cultural and professional.

For example, in a broad intellectual and developmental plan, a future civil engineer must master the basics and technologies of design activities in his future specialty, the features of its organization in the information environment:

in the field of general cultural competencies development:

- to master the understanding of the essence and role of information in the development of the information society, master the basic methods, ways and means to collect, store, process and use information in project activities;
- to master new knowledge using modern educational and information technologies, etc.;
- to possess a culture of thinking, the ability to generalize, analyze information, find organizational and managerial solutions in non-standard situations;

in the field of professional competencies development:

- in production and technological activities – readiness to develop and implement technological processes, to use design and technical documentation, and develop requirements for ensuring production safety;
- in design and calculation activities – prepare source data for drawing up plans, programs, projects, use modern information technologies as a tool for optimizing management processes in the production complex, develop projects and implement modern logistics systems and technologies; design intermodal and multimodal systems, etc.;

⁵²⁷ Лавров А. І. Формування фахових знань майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у процесі вивчення спеціальних дисциплін. Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця, Україна: Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, 2011. 274 с.

⁵²⁸ Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності. Імідж сучасного педагога. 2009. № 10. С. 16–21

⁵²⁹ Стандарт вищої освіти України, перший (бакалаврський) рівень, галузі знань 19 «Архітектура та будівництво», спеціальність 192 «Будівництво та цивільна інженерія». Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 18.03.2021 р. № 333. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vyshcha/standarty/2021/03/19/192-Budivn.ta.tsyvil.inzhener-bakalavr-VO.18.01.pdf>

- in experimental and research activities – to perform work in the field of scientific and technical activities of the design basics, information services, production organization, labor and production management, to study and analyze information, technical data, indicators and results of transport systems; to use the capabilities of modern information and computer technologies in professional activities, etc.

The choice of the subject and object of design is connected with the development and implementation of the project method, the history of which allows us to conclude that the appeal to design and the use of this method in the learning process is almost always due to cardinal changes in the socio-economic life of society. The founder of the project method is the American philosopher J. Dewey, who was looking for ways to acquire knowledge that correspond to the nature of children's cognition. He presented his theory in the developed concept taking into account the nature-based approach to the knowledge acquisition, which begins with the perception of knowledge as an adaptive human experience in the environment and is aimed at changing it. According to the concept of J. Dewey, the project method appears as a way of changing education and is a product of changed socio-economic relations, which by analogy occurs in industry and trade. American educator W.H. Kilpatrick developed J. Dewey's ideas⁵³⁰. Some of the Kilpatrick's ideas have not lost their relevance today, for example, the idea of increasing the effectiveness of learning through pre-planned activities. The appeal to the project method is explained by its ability to influence socio-economic transformations through the participation of the education system in the public and industrial life of the state.

The main results of the project method application are: to accustom the individual to systematic work; taking into account all circumstances during the planning to overcome difficulties; the ability to check oneself during work and adjust activities and results. The project method key principle "learning through practice" has made it popular in the educational and professional training of youth. The emergence of interest in the project method and design technologies as an activity, as a rule, is always connected with the changes in society and education. Design is perceived as one of the conditions, mechanisms that changes the quality of education and is considered as innovative education. Modern scientists have studied the issue of design as an activity in the context of various areas of development and change in education, the main of which is didactic. In the context of the didactic approach, different types of the project method organization differ in the conditions of its application in classes and in extracurricular activities within boundaries of a specific educational subject or interdisciplinary project. A project, which is based on an idea that reflects the essence of design activity, its pragmatic focus on a specific result that can be seen, comprehended, produced and implemented in

⁵³⁰ William Kilpatrick: The Project Method URL: <https://educationalresearchtechniques.com/2015/07/27/william-kilpatrick-the-project-method/>

practical activities, is the main form of project method implementation. To achieve such a result, it is important to teach future civil engineers independent and critical thinking, find problems and their solutions, utilizing knowledge from different fields of science for this purpose, skills in forecast and estimation of the possible consequences of various solution options.

Research analysis

Analysis of research on the problem of using the project method in education allows to formulate the main requirements for the usage of this technology:

1. The result must have practical, theoretical significance (for example, justification for the relevant services; justification for the creation of the project).

2. There must be a certain algorithm of actions: identifying the problem, formulating the project objectives, making a hypothesis (or hypotheses), choosing research methods, choosing a way to present the result, collecting and analyzing the data obtained, summarizing, formulating conclusions and research prospects⁵³¹.

3. Organizing an external evaluation of projects, which makes it possible to take into account the relevant changing environment, adapt the result to a real-life situation.

Thus, the research analysis in the field of design theory and practice allows us to consider design activities as a systemic organization that ensures the organic and effective use of projects for changes in education, production, and the social sphere.

Project activities consist of three main stages: conceptualization (creating a model), design (further development of the created model and bringing it to the level of practical use), construction (further detailing of the created project, which makes it suitable for use in specific conditions by real participants in the process).

Based on scientific literature analysis^{532,533} lets define design functions⁵³⁴:

- analytical: it is possible to reach a new state by understanding the existing one, answering the questions: what is not satisfactory, what is an

⁵³¹ Чернишов Д. О. Педагогічні умови формування інженерного стилю мислення учнів технічного ліцею засобами інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2002. – 24 с.

⁵³² Шевчук С. С. Розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти у позааудиторній навчальній діяльності ЗП(ПТ)О : спецкурс. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2020. 84 с.

⁵³³ Прошкін В. Формування проектно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів засобами ІКТ. Вісник Університету ім. Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. №1 (13). С. 247–252.

⁵³⁴ Дубініна Н.В. Педагогічні умови застосування мультимедійних технологій в підготовці майбутніх інженерів-будівельників. Дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2015. 269 с.

obstacle, what needs improvement. The analysis should be carried out not only in the theoretical aspect, but also at the practical level, when the algorithm for creating a new product is optimized during the project implementation;

- predictive: during design, desired results are more effective than the existing ones. In general, forecasting is the basis of design, since its main predictive result is the new state, quality of the object, etc.;
- constructive: activities are built and implemented to achieve the desired results.

Let's distinguish types of design in a context of educational activities:

1. Educational and pedagogical design – is an activity to determine the conditions for the implementation of a certain educational and pedagogical system that will ensure the completeness and integrity of the educational environment for the person's and a specialist's development in the pedagogical process⁵³⁵. Researchers interpret pedagogical design as a purposeful activity to create a project as an innovative model of an educational system, oriented towards mass use, the main features of which are: the design process should be based on the creation of a specific product, the project's results are oriented towards mass use, the design process is always future-oriented (to predict the results of the activity), pedagogical design is systemic, multi-scientific and has an informational and transformative nature⁵³⁶.

Project activities in education are an organized system of activities for carrying out comprehensive research and project developments that ensure the development and self-development of education as a form of social practice, which allows to satisfy the educational needs of a person, needs of the society in which he lives, and the needs of the educational systems themselves. The purpose of such design is to ensure the necessary set of conditions for the organic transition of the education system from one state to another, qualitatively new one. The result is concepts and programs for the development of educational systems, models of educational activities. The object of pedagogical design is education as a form of social practice, the subject is the set of professional type activities carried out in it (pedagogical, scientific, cultural and educational, managerial), as well as forms of educational space organization⁵³⁷.

Pedagogical design should be carried out taking into account such principles as:

⁵³⁵ Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: Монографія. УІПА-Харків: НІПМТ, 2010. 438 с.

⁵³⁶ Батенко Л.П., Загородніх О.А., Ліщанська В.В. Управління проектами: Навч. посібник. К.: КНЕУ, 2004. 231 с

⁵³⁷ Герасимчук О.Л. Моделирование процесса формирования экологической компетентности майбутніх гірничих інженерів у процесі професійної підготовки. Моделивання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Монографія /За ред. С. С. Вітвицької, Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. С. 217–232.

- integrity (all structural components of the project are well-designed and coordinated);
- realism (the project can be implemented in practice in a specific situation);
- feasibility (availability of real possibilities for its implementation);
- interactivity (adjustment of the project during its implementation);
- completeness (satisfaction of the basic requirements for the project by its customers, cultural and social norms).

An educational project is a time-limited, targeted change in the educational system that ensures its new goals achievement within possible resources, real means, and specific organization⁵³⁸.

It should be noted that pedagogical design includes both the actions of project participants – designers, as well as the result of these actions – the project itself.

Given the above, we define that *pedagogical design is a purposeful, personal-meaningful activity of participants to create a socially significant educational product (project) focused on the mass user*. Personal reflection on pedagogical action allows one to philosophically reflect and rethink both previously acquired experience, as well as create a completely new pedagogical product.

2. *Ergonomic design* – today prevails the approach to consider the design of human activities, which include machinery and information and computer tools. For example, socio-technical design as an object of design considers collective human activities, therefore, social issues are a priority. In the field of engineering and pedagogical design, the object is determined by individual aspects of activity. The essence of ergonomic design is that it pays great attention not only to psychology, physiology, anatomy, occupational hygiene, but also to economic, social, socio-psychological and other factors. Ergonomics analyzes the specific features of the operation of a complex human-machine system with the inclusion of technical tools. Therefore, ergonomic design can be represented by conceptual schemes of interaction, which are formed considering methodological work of specifying the concepts of activity based on ideas specification and systemic approach. Ergonomic design is aimed at improving, developing, restructuring organizational management systems, designing the structure of the organization, organizational management systems, building logical and functional models of organizational management, etc.

This type of design is inextricably linked with systems analysis, which is an effective way of rationalizing management activities. Today, traditional researches on the scientific organization of labor are perceived as ergonomic design. Project organizations themselves become the object of design, and the design of complex human-machine and information-computer systems,

⁵³⁸ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – (1040 с.) С. 707.

including automated economy management systems, as well as the engineering and construction industry, is increasingly perceived as a reorganization of all management activities, where the major priority has implementation and restructuring of the existing management system according to the developed project.

While training the specialists in the engineering and construction industry, it is worth to pay attention to the fact that modern construction technologies are connected with the environmental safety of the construction and operation of technologically complex engineering systems and structures: translucent structures, ventilated facades, earthquake-resistant high-rise buildings, sports arenas, bridges, etc. During the operational strength calculations of engineering systems and structures an ergonomic approach is used, based on the method of mathematical modeling. The latter is based on solving problems in mathematical and technical disciplines.

3. *Socio-humanitarian design* is a set of social, scientific research, and managerial activities. The main goal of socio-humanitarian design is to fulfill a social order. All types of activities that are related to the development of a project idea and its implementation in practice. Socio-humanitarian design ensures the development and implementation of various levels of social programs, the formation of new social institutions, new types of relations between social and public institutions, new structures that ensure the development of society, etc.⁵³⁹. A new vision of engineering design with access to the socio-cultural sphere is of great importance. A number of authors call a such design as socio-technical. The socio-technical design is expanded beyond the scope of the classical scheme “science-engineering-production” and is transferred to various types of social practice (service, training, etc.), when the classical engineering setting does not work and sometimes even has a negative effect, which leads to a content modification of design activity. This trend in modern design affects all areas of engineering activity and the entire technosphere, leading to a social, environmental (and similar) evaluation of technology and understanding the importance of the civil engineer’s social responsibility.

Today, classical analytical calculation methods have been replaced by approximate numerical algorithms, based on which variety software products have been created: “Lira”, SCAD, ANSYS, COSMOS/M, DANFE, ARCHICAD, REVIT, AUDYTOR, etc. Inappropriate usage of approximate numerical methods for calculating structures strength characteristics can significantly affect the safety of engineering systems and structures. In this regard, it is necessary to recognize the special significance for a civil engineer of basic education, the content of which is made taking into account innovative technologies.

⁵³⁹ Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. – Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 365.

Ukrainian scientists emphasize on the peculiarities of using information and computer technologies in designing the educational process, since an innovative educational environment is created.⁵⁴⁰:

- integration of information and communication technologies into educational and research processes, which provides access to scientific and educational materials of relevant academic disciplines taught within the framework of the training program;
- creating university and international electronic databases and libraries of both textbooks, manuals, etc., and invariant elements of academic disciplines, modules;
- consulting and educational videos, internet conferences, forums, chats;
- virtual research laboratories;
- deepening cooperation between universities in developing teaching content and research, educational components (lectures, case studies, business games, test tasks, etc.) in remote education and creating electronic databases and libraries based on them for use in building methodological principles of teaching;
- computer programs and search engines development that provide image recognition and respond to voice commands, including the creation of virtual simulators, etc.;
- development of devices and programs that ensure the information storage of a person, who receives it throughout the life, in order to optimize the maintaining large volumes of information and development methods for evaluation of the education quality;
- ensuring the quality of education via usage of complex electronic tools (particularly test systems built on the principles of adaptability) to evaluate student achievements;
- development of teaching methods based on a mixed approach – a combination of traditional and remote learning forms.

Thus, the following conclusions were obtained:

1. The task of training a highly qualified civil engineer should be solved at all stages of the educational process through the use of new pedagogical technologies and methods that will ensure a qualitative change in the level of personal development, particularly design, information and computer technologies.

2. Project activities allow to create conditions for the development of the education system, using the design potential to change the education system, develop the personal qualities of students, and form competencies as educational results.

3. For the global community with a developed market economy structure, a competitive specialist in the engineering and construction industry, who is able

⁵⁴⁰ Ничкало Н.Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 71–72.

to solve marketing and sales problems, who takes into account socio-economic factors and consumer psychology, and not only the technical and constructive parameters of the future product. Development of design technologies, engineering and project activities at the current stage has a systematic approach to problem-solving of scientific and technological progress using the entire complex of humanitarian, social and natural sciences is characteristic.

4. Design activity is a systemic organization of labor, which ensures the organic and effective use of projects for changes in education, production, and the social sphere.

5. The peculiarities of the design technologies development are their focus on improving and modernizing organizational management systems, designing organizations themselves, their management structures, and innovative structural forms of organizations, etc., an innovative approach to design taking into account the socio-cultural and educational spheres.

6. Teaching design activities to future specialists in the engineering and construction industry is especially effective based on computer technologies, as they allow you to create a virtual image of a future object, combine its components, and change dimensions, orientation, functional focus of the project.

Design of professional activity is both a subject and a product of professional training, which increase self-development of the future civil engineer at different stages and levels of his professional training and activity. Design technologies ensure research abilities development and formation skills to analyze production problems during professional activities, find creative ways to solve them at all stages of training.

ПІСЛЯМОВА

AFTERWORD

Розвиток освіти завжди пов'язаний з вирішенням визначених протиріч, які скеровують її на новий виток руху вперед. Колективна монографія «Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації» спрямована на подолання протиріч: між потребами суспільства в культурно й професійно освічених фахівцях та технократичним переважанню освітнього процесу; між вимогами суспільства до фахівців, здатних вирішувати сучасні завдання нестандартним способом, вміти переносити знання в нові умови, та трансляцією знань педагогом у неупередженій психологічно позитивній формі; між вимогами суспільства до підготовки педагогічних працівників з креативним педагогічним мисленням, орієнтованим на партисипативну педагогічну діяльність та діалог.

Освітній простір є соціокультурним універсумом, що охоплює такі основні компоненти: 1) суб'єктний, що інтегрує безліч організованих спеціальним чином громадських та індивідуальних суб'єктів освіти, а також процеси їх взаємодії; 2) діяльнісний, що містить у собі цілі, зміст, засоби, способи організації, результати відтворення і трансляції суб'єктами накопиченого професійного, соціального та культурного досвіду; 3) простір, що характеризує стан середовища, в якому діють зазначені суб'єкти, а також їх взаємодію із зовнішнім середовищем (суспільством). Європейське освітнє середовище характеризується організованістю, структурованістю, протяжністю, різноманітністю взаємодії його компонентів. Воно може приймати різну локалізацію: власне університетську, регіональну, загальнонаціональну (загальнодержавну).

Швидка зміна соціокультурних умов економічного та соціального добробуту держави зумовлює зміну підходів до освіти, яка завжди була і залишається ключовим чинником розвитку сучасного суспільства. Ці питання освіти посилюються в контексті глобалізації, зміни векторів розвитку, технологічних інновацій, культурних реалій.

Перехід від традиційної системи навчання до нової моделі вимагає сучасних підходів до освіти, перегляду змісту освіти, осмислення, освоєння та впровадження інноваційних педагогічних технологій на основі конвергенції педагогічної науки та інформаційних і комунікаційних технологій, трансформації організаційних структур, а також вибудовування соціального партнерства у взаємодії освіти з іншими сферами суспільства. Традиційно вчені виділяють чотири основні характеристики світового освітнього простору: перехід на доступну масову освіту; посилення міжнародного

співробітництва у сфері освіти; індивідуалізація освіти; набуття полікультурного характеру.

Формування міжнародного освітнього простору передбачає позитивне соціокультурне самовизначення, у якому людина усвідомлено формує свою ідентичність, цінності та цілі в контексті соціального середовища та культури, беручи активну участь у житті суспільства і прагнучи особистісного та соціального зростання. Це передбачає не тільки розуміння своєї ролі в соціумі, а й активну участь у його розвитку, а також прагнення самореалізації та поліпшення життя як свого, так і оточуючих. Актуальним також є виховання етнокультурної компетентності, формування шанобливого ставлення до культурних цінностей різних етнічних груп, сприяння формуванню компетенцій міжетнічного, міжкультурного спілкування та збереженню цілісності соціокультурного регіону. Міжнародний освітній простір ХХІ сторіччя стає полікультурним та соціально орієнтованим, спрямованим на розвиток людини та цивілізації в цілому, більш відкритим для розвитку освітньої взаємодії, національним за характером знань та залученням людини до світових цінностей.

Сьогодні технологічні зміни, перехід до нового технологічного устрою, цифрового суспільства, трансформація сфери виробництва, нові принципи ведення бізнесу, взаємодії та комунікацій виступають одним із найважливіших факторів трансформації глобального освітнього простору.

Одним із викликів сучасності для освіти є формування цифрових умінь та цифровізація освітнього середовища: зростання online-технологій навчання та підготовки, впровадження технологічних інновацій та трансформація характеру взаємодії «педагог – здобувач освіти – інформація», поява віртуальних систем навчання – імітації реального робочого місця, поява нових технологій навчання (ігрові платформи), адаптивного навчання відповідно до темпів та індивідуального стилю. Завданням освітнього простору стає розробка гнучких інструментів оцінки результатів навчання та формування культури «цифрового суспільства», етичного кодексу взаємодії в рамках віртуальних просторів, збільшення цифрової грамотності.

Таким чином, трансформація освіти в міжнародному аспекті є суттєвим соціокультурним потенціалом розвитку суспільства, способом сприяння формуванню громадянських позицій, інтелектуального та духовного розвитку особистості й спрямована на забезпечення сталого поступу глобального суспільства загалом.

БІБЛІОГРАФІЯ

BIBLIOGRAPHY

1. Авдєєнко І. М. Розвиток культури здоров'я студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2016. 22 с.
2. Авшенюк Н. М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.: монографія / за наук. ред. М. П. Лещенко Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. 610 с
3. Андросович К. А., Ткаченко Л. І., Міленіна М. М. Лідерство як засіб самореалізації обдарованих учнів: методичні засади реалізації особистісного потенціалу обдарованих учнів наукових ліцеїв: методичний посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 40–77.
4. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів ХХІ століття. Європейські педагогічні студії. 2015. № 5–6. С. 58.
5. Анісімова О. Е. Досвід підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі у контексті педагогічної спадщини Ф. Фребеля. 2016. URL: <http://eKhSUIR.kspu.edu/handle/123456789/3925>.
6. Анісімова О. Е. Термінологічне поле фребельпедагогіки. Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка: збірник наукових праць / за заг. ред. А. М. Ломаковича, В. Є. Бенери Кременець: ВЦ КОГПП ім. Тараса Шевченка, 2014. Вип. 3. С. 64–70.
7. Бабіна Н. О. «Болонський процес» як чинник розвитку системи вищої освіти України. Modern Science – Moderní věda. 2020. № 7. С. 124–129.
8. Батенко Л. П., Загородніх О. А., Ліщанська В. В. Управління проєктами: уавч. посібник. Київ: КНЕУ, 2004. 231 с.
9. Бахмат Н. В., Сторчова Т. В., Моцик Р. В., Мелекесцева Н. В., Братиця Г. Г. Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід. Академічні візії. 2023. Вип. 15. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/issue/view/11>.
10. Бібік Н. Нова українська школа: поради для вчителя. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
11. Бібік Н. М. Нова українська школа: поради для вчителя. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017. С. 42–45.
12. Біницька К. М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: дис. ... доктора пед. наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018.
13. Богута В. М. Використання навчально-творчих задач у процесі формування творчих здібностей учнів початкових класів. Педагогіка та психологія. 2017. № 57. С. 21–31.
14. Болонський процес. Документи і матеріали / за ред. С. І. Юрія. Тернопіль: Економічна думка, 2006. 136 с.

15. Бондар Т. В., Карпенко О. Г., Дикова-Фаворська Д. М. Формування здорового способу життя молоді: навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді. Київ: Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. 115 с.
16. Бондар Т. І., Пинзеник О. М. Особливості природничої освіти в Норвегії. Наукові записки. Педагогічні науки. 2022. Вип. 207. С. 401–406.
17. Бреус С. М. Формування виховних вмінь майбутнього вчителя в процесі педагогічної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2005. 22 с.
18. Брижак Н. Ю. Методика гурткової та клубної роботи в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: навчальний посібник. Мукачево: Видавництво МДУ, 2017.
19. Брусов Ю. В. Особливості сертифікації педагогічних працівників у США. Наукові записки молодих учених. 2024. № 13. С. 1–7. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/2113>.
20. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: монографія. УІПА-Харків: НПМТ, 2010. 438 с.
21. Вайновська М. К. Формування творчої особистості підлітка в навчально-виховному процесі: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Запоріжжя, 2004. 145 с.
22. Васютіна Т. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Хмельницький, 2022. URL: https://nauka.khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/referat_vasyutina_druk.pdf.
23. Ващенко Л. Моделі управління інноваційними процесами. URL: <http://osvita.ua/school/method/289/>.
24. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
25. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. Акмеодосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302–347.
26. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро: Ун-т імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
27. Воробйова О. Державне управління вищою освітою в США крізь призму акредитації. Наукові вісті ДУ «УНДІЗ». 2022. № 1(11). С. 56–62.
28. Вчитель закладу загальної середньої освіти: Професійний стандарт від 29.08.2024 р. № 1225. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/929/92993/646-ilovepdf_merged_1.pdf.
29. Галян О. І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності: історико-педагогічний дискурс: монографія. Дрогобич: РВВ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. 360 с.
30. Герасимова І. Г. Теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 40 с.
31. Герасимчук О. Л. Моделювання процесу формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі професійної підготовки. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019. С. 217–232.
32. Гісь О. М. Математика: підруч. для 3 кл. закл. серед. освіти у 2-х ч. Харків: Ранок, 2020. Частина 1. 224 с.

33. Годлевська К. В. Інклюзивна освіта ромських учнів у Словацькій Республіці та Угорщині: виклики та перспективи. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: Педагогіка та психологія. 2024. Вип. 5. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-5-03-01>.
34. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
35. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради науковцям. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008.
36. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 154 с.
37. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
38. Горбатюк Р. Теоретичні основи моделювання системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2012. № 11. С. 184–190.
39. Граб М. В. Професійна підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої освіти Норвегії: нормативно-правове забезпечення. Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука». 2021. Вип. 2(31). С. 51–56.
40. Граб М. В. Вища освіта Данії: практико-орієнтований підхід. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки. 2020. Вип. 7(163). С. 183–188.
41. Граб М. В., Лалак Н. В. Сучасні тенденції реформування системи освіти Норвегії. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 2020. Вип. 6(1). С. 44–50.
42. Гребін Н. Психологічне маніпулювання у міжособистісній взаємодії у ракурсі суб'єктно-вчинкового підходу. Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки. 2018. Вип. 2. С. 23–31.
43. Грищенко Г. П. Ступенева система підготовки вчителів-предметників. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16138>.
44. Гуляс І. А. Особистість як інтегральний суб'єкт аксіопсихіки. Наука і освіта. 2010. № 2. С. 4–8.
45. Гуляс І. А. Принцип суб'єктності в аксіопсихологічному проектуванні життєвих досягнень особистості. Соціальна психологія сьогодні: здобутки і перспективи: матеріали доповідей учасників II Всеукраїнського конгресу із соціальної психології / відп. за вип. З. Ф. Сіверс, укл. А. В. Полегенько. Київ: ІСПП НАПН України, 2019. С. 78–80.
46. Даніленко Л. І. Інноваційний освітній менеджмент: навч. посіб. Київ: Главник, 2006. 144 с.
47. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019>.
48. Державний стандарт початкової освіти: Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21 лютого 2018 року у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-D0%BF#Text>.
49. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академ-видав, 2004. С. 37–38.
50. Додаткова фінансова підтримка для вступників від держави: запроваджуємо державні гранти. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/news/dodatкова-finansova-pidtrymka-dlia-vstupnykiv-vid-derzhavy-zaprovadzhuiemo-derzhavni-hranty>.
51. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у

- навчально-виховній діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2011.
52. Дрожжина Т. В. Євроінтеграційні процеси в освіті. Чеський досвід. Управління школою. 2009. № 11. С. 24–27.
 53. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура: матер. Всеукр. конф. Київ: ІОД НАПН України, 2011. С. 135–142.
 54. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога. Педагогіка і психологія. 1999. № 4. С. 91.
 55. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія. У 2 т. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. 400 с.
 56. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика. Т. 2. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016.
 57. Дубініна Н. В. Педагогічні умови застосування мультимедійних технологій в підготовці майбутніх інженерів-будівельників: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2015. 269 с.
 58. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 59. Енциклопедія сучасної України. URL: <https://esu.com.ua/article-68279>.
 60. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / за ред.: О. С. Мельничук. Київ: Наукова думка, 1983.
 61. Євтух М. Вітчизняний та світовий досвід підготовки вчителів в освітньому просторі України. 2020. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722878/1/1%96%D1%97_2020-51-90.pdf.
 62. Ємчик О. Використання «Дарів Фребеля» у процесі логіко-математичного розвитку дітей в різновіковій групі закладу дошкільної освіти. Acta Paedagogica Volyniensis. 2021. Vol. 1. Р. 23–27. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20470/1/Frobel%E2%80%99s_gifts.pdf.
 63. Задирко Г. І. Підготовка майбутнього вихователя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення спецкурсу «Фребельпедагогіка»: кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» / наук. керівник доц. О. Е. Анісімова. Херсон: ХДУ, 2019. 97 с.
 64. Западинська І. Теоретико-методологічні засади ступеневої педагогічної освіти. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Полтава, 2017. Вип. 69. С. 14–19.
 65. Зарубіжна система вищої освіти: навч. посіб. / авт.-упоряд. М. І. Гагарін. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 102 с.
 66. Заскалета С. Тенденції професійної підготовки фахівців у країнах європейського простору: забезпечення якості вищої освіти. Освітологія. 2019. № 8. С. 111–116.
 67. Захарченко О. А. Адаптивне навчання на уроці англійської мови: ролі вчителя як модератора, коуча, фасилітатора та тьютора. Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ: зб. матеріалів наук.-практ. конф., 15 травня 2019 р. Житомир, 2019. URL: <https://conf.zippro.net.ua/?p=277>.
 68. Звонар Й. П. Вплив трудової мобільності населення на конкурентоспроможність соціально-трудового потенціалу. Інноваційна економіка. 2012. Вип. 7. С. 182–186.
 69. Зимівець Н. Категорія здоров'я в контексті концепції сприяння покращенню здоров'я. Освіта Донбасу. 2010. № 6(143). С. 109–118.

70. Зленко А., Ісайкіна О. Академічна мобільність як невід’ємна складова інтеграції України до сучасного європейського суспільства знань. *Society. Document. Communication*. 2019. № 6/2. С. 56–76.
71. Ілійчук Л. Академічна мобільність як стратегічний вектор якісної підготовки майбутніх фахівців в епоху глобалізації та розвитку освітніх інновацій. *Проблеми освіти*. 2024. Вип. 2(101). С. 24–43.
72. Інноваційний менеджмент: моделювання освітніх процесів / уклад. Т. М. Соколенко. Слов’янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 47 с.
73. Казьмін В. Проблема формування мотивації у навчальній діяльності. *Завуч*. 2004. № 5. С. 9–12.
74. Калатуша Є. І. Організаційно-педагогічні умови трансформації ідей Ф. Фребеля в сучасний простір дошкільної освіти: кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» / наук. керівник доц. О. Е. Анісімова. Херсон: ХДУ, 2018. 88 с.
75. Калашнікова С. А. Лідер в освіті. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 454.
76. Канішевська Л. В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2011. 38 с.
77. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості: монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. 720 с.
78. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб’єктності: пост-модерністський проект. Людина. Суб’єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. С. 157–175.
79. Кашпур Т. О., Песляк Р. Особливості організації позанавчальної роботи з учнями. 2013. URL: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2013/Pedagogica/2_136577.doc.htm.
80. Кендзьор П. І. Проблема сприйняття Іншого у полікультурному вихованні молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2015. № 6. С. 36–41.
81. Киливник В. Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 2(76). С. 156–166.
82. Кисельова-Біла В. П. Про нові підходи до використання математичних задач як дидактичного засобу навчання, розвитку і виховання молодших школярів. 2004.
83. Кіліченко О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 1997. 24 с.
84. Ключкович Т. Інклюзивна освіта в Словаччині: нормативні основи та пріоритети розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 54, Том 1, С. 280–284.
85. Ковбатюк М. В., Шевчук В. О. Академічна мобільність студентів в умовах розвитку освітніх інтеграційних процесів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство* / ред. кол.: Н. Н. Пойда-Носик (гол. ред.) та ін. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 30. С. 92–97.
86. Ковтун (Бугайчук) О. Основні підходи до розвитку українського літературного мовлення учнів у позакласній роботі. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. пр.* 2002. Вип. 4. С. 19–27.

87. Козубовська І. В., Стойка О. Я. Деякі особливості ступеневої освіти в США. Проблеми сучасної психології. Ужгород: УжНУ, 2017. С. 73–77.
88. Козубовська І. В., Стойка О. Я. Трансформаційні процеси в сучасній вищій школі США. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія / ред. кол.: Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2015. Вип. 2(2). С. 111–116.
89. Концепція «Нова українська школа». 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
90. Коняхін Ю. Міжнародна академічна мобільність в закладах фахової передвищої освіти. Інноватика у вихованні. 2023. Вип. 17. С. 349–356.
91. Красняков Є. В. Європейський досвід Чеської республіки в галузі освіти: досвід для України. Вісник НАДУ. 2015. № 4. С. 104–111.
92. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 365 с.
93. Круглов В. Інтеграція системи вищої освіти України в Європейський освітній простір, 2025. URL: https://www.researchgate.net/publication/365647249_Integracia_sistemi_visoj_ovidni_Ukraini_v_Evropskij_ovidnij_prostir.
94. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: монографія. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003.
95. Кукевич О. М., Клехо О. М. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. 2017. Vol. 5(1). P. 143–146.
96. Кутольвас В. Ю. Система підготовки майбутнього вихователя на матеріалі фребельпедагогіки: кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» / наук. керівник проф. Л. Є. Петухова. Херсон: ХДУ, 2016. 114 с.
97. Лавров А. І. Формування фахових знань майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у процесі вивчення спеціальних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, 2011. 274 с.
98. Лазаренко Н. Сучасні тенденції розвитку системи освіти в країнах ЄС. Рідна школа. 2019. № 3–4. С. 12–17.
99. Леврінц М. І. Альтернативна освіта педагогів у США: Альтернативи для України. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. Вип. 1 (52). С. 88–93. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.88-93>.
100. Листопад Н. П. Математика: підручник для 3 кл. закладів загальної середньої освіти у 2 частинах. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. Частина 2. 128 с.
101. Логачевська С. П. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти у 2-х частинах. Київ: Літера ЛТД, 2020. Частина 1. 112 с.
102. Логвиненко Т. Вища освіта Данії, Норвегії, Швеції у сучасному європейському вимірі. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 30. С. 86–89.
103. Локшина О. І. Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. Український Педагогічний журнал. 2023. № 4. С. 8–9.
104. Лук'янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. 2015. Вип. 1(15). С. 187–192.

105. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності. Імідж сучасного педагога. 2009. № 10. С. 16–21.
106. Макаренко Т. І. Особливості вивчення ідей Ф. Фребеля в моделі трисуб'єктної дидактики: кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» / наук. керівник проф. Л. Є. Петухова. Херсон, 2015. 107 с.
107. Малицька І. Д. Розвиток цифрової грамотності вчителів під час воєнного стану (підтримка ЮНЕСКО). Цифрова трансформація освіти України в умовах воєнного стану: звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України, збірник матеріалів, 24 лютого 2023 р., м. Київ / упор.: О. П. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. С. 36–39.
108. Мальцева Т. Організація спілкування молодших школярів у різновіковій групі продовженого дня. Початкова школа. 2012. № 3. С. 40–41.
109. Матвеева Н. Інклюзивна освіта в Україні: соціально-педагогічний аспект. Освітній простір України. 2017. № 11. С. 180–187.
110. Мельник Т. Соціокультурна компетентність майбутнього словесника крізь призму суміжних наук. Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. 2010. № 22(209). С. 45–52.
111. Метеленко Н., Нікітенко В., Васильчук Г., Каганов Ю., Воронкова В. Цифрова трансформація освіти як тенденція розвитку освітніх реформ та процес соціальних і культурних змін. Humanities studies. 2023. Вип. 16. С. 122–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/humst_2023_16_15.
112. Мироненко О. М. Морально-естетична діяльність школярів в умовах позашкільного закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1994. 16 с.
113. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей: монографія / П. Г. Лузан, В. В. Ягулов, Г. І. Лук'яненко, Т. В. Пятничук, М. І. Михнюк. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. 255 с.
114. Молнар Т. І. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти Мукачєво: РВЦ МДУ, 2020. С. 78–89.
115. Молнар Т. І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в міжкультурному освітньому просторі: регіональний аспект. Перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів. Мукачєво: РВЦ МДУ, 2021. С. 177–190.
116. Наконечна М. В. Формування проектної компетентності майбутніх бакалаврів з будівництва та цивільної інженерії в процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... доктора філософії: 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Національний університет «Львівська політехніка». Львів, 2022. 310 с.
117. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. 2002. URL: <http://www.edudirect.net/sopids-1388-1.html/>
118. Нестуля О. О., Нестуля С. І. Основи лідерства. Наукові концепції (середина XX – початок XXI ст.): навч. посіб. Полтава: ПУЕТ, 2016. 375 с.
119. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 125 с.
120. Ничкало Н. Г., Лук'янова Л. Б., Вовк М. П. Освіта для цифрової трансформації суспільства. Вісник НАПН України. 2024. № 6(2). С. 2–9.

121. Новосельська Н. Т., Клуб Б. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до позаурочної виховної роботи: види діяльності, ідеї, результат. *Young Scientist*. 2019. № 10(74). С. 239–244.
122. Огієнко О. І. Педагогічна освіта Норвегії: генеза і тенденції розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 4(6). С. 86–96.
123. Огієнко О. Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді і США: подібне та відмінне. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706154/1/ОЛЕНА%20ОГІЄНКОстаття.pdf>.
124. Оршанський Л. В. Ступенева освіта та проблема оновлення змісту підготовки вчителя трудового навчання. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. Вип. 42. С. 365–370.
125. Осадча Л. К., Яцков М. В. Управління якістю підготовки фахівців у технічному коледжі. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2017. Вип. 37–1, Т. V(73). Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ: Гнозис, 2017. С. 471–485.
126. Освітній центр Фрідріха Фребеля. 2025. URL: https://www.kspu.edu/About/Faculty/FEElementaryEdu/stor_faault/Tsentr_Frebelya.aspx.
127. Пасічник Л. Л. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Німеччині: традиційні та інноваційні підходи. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 176–180. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2015_3_34.
128. Пасічник О. Міжкультурна компетентність як складова іншомовної комунікативної компетентності. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*. 2021. С. 160–165.
129. Пахамова Н. Інтеграція як провідна тенденція розвитку суспільства та освіти: історико-педагогічний аспект. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 11. С. 250–256.
130. Петухова Л. Є., Анісімова О. Є. Використання дидактичного матеріалу «Дари Ф. Фребеля» в роботі з дітьми дошкільного віку: методичний посібник: навчальний посібник для студентів педагогічних факультетів закладів вищої освіти, навчальних закладів системи післядипломної освіти. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2019. 187 с. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/13857>.
131. Петухова Л. Є., Анісімова О. Є. Основні ідеї педагогічної системи Фрідріха Фребеля. *Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка*. 2019. Вип. 1(89). С. 57–65. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/10159>.
132. Петухова Л., Воляннюк А. Мотивація майбутніх педагогів до здійснення міжнародної діяльності в контексті євроінтеграційних процесів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип. 5(2). DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.10>.
133. Петухова Л.Є., Анісімова, О.Є. Фребельпедагогіка. Хрестоматія: навчальний посібник для здобувачів освіти спеціальності «Дошкільна освіта». Херсон – Івано-Франківськ: ХДУ, 2024. 223 с. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/20032>
134. Пічкур М. О., Демченко І. І. Базильчук Л. В. Методика викладання образотворчого мистецтва: позакласна робота: навчальний посібник. Умань: Алмі, 2010.

135. Пожув В. І. Основні тенденції розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2005. Вип. 22. С. 4–20.
136. Покорна Л. М. Концептуальні зміни у навчанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. Використання інтерактивних технологій навчання в мовній освіті молодших школярів: матеріали II регіонального науково-практичного семінару, 28 березня 2019 р. Херсон: Вид-во ПАТ «Херсонська міська друкарня», 2019. С. 212–216.
137. Пономарьов О. Соціально-психологічна природа феномену лідерства. Лідер. Еліта. Суспільство. 2017. № 1. С. 38–47.
138. Поняття та види інновацій. Поняття інноваційної діяльності та її предмет. URL: <https://buklib.net/books/37223/>.
139. Прилипко В. Використання електронної навчальної платформи MOODLE як ефективний спосіб формування правової компетентності бакалаврів інженерних спеціальностей у процесі фахової підготовки. Молодь і ринок. 2021. №11–12 (197–198). С. 101–105.
140. Приходько Ю. О. Мотиваційна сфера як проблема психології особистості. Гуманітарний корпус. 2019. Вип. 23, Т. 2. С. 97–102.
141. Прищак М. Д. Учатися бути вільним: суб'єктність особистості як мета освіти. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, 2019. Вип. 60. С. 38–44.
142. Про інноваційну діяльність: Закон України № 40-IV 4 липня 2002 р. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2002. № 36. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
143. Про освіту: Закон України від 23.05.1991 № 1060-XII (ред. 1996 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>.
144. Прошкін В. Формування проектно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів засобами ІКТ. Вісник Університету ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2017. № 1(13). С. 247–252.
145. Рибалка В. Феномен особистості як суб'єкта лідерської діяльності у класичних творах психологів і педагогів Харківщини. Лідер. Еліта. Суспільство. 2017. № 1. С. 144–154.
146. Рибалко Л. С. Черновол-Ткаченко Р. І., Горбачова І. І. Формування професійної мобільності вчителів. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта. Харків: ХНПУ Основа, 2019. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2553>.
147. Рольська Т. А. Формування готовності до партнерської взаємодії в дітей старшого дошкільного віку засобами фребельпедагогіки: кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» / наук. керівник доц. О. Є. Анісімова. Херсон, 2020. 59 с.
148. Роляк А. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії: дис. ... канд. пед. наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. 2011.
149. Рудевіч Н. В. Формування проектної компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2015. № 47. С. 147–155.
150. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Київ: Богдан, 2005. 270 с.
151. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової

- структури і змісту початкової освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Полтава, 2001. 8 с.
152. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 12. С. 12–16.
153. Сазонова О. Особливості прийняття рішень мотивованих на досягнення успіху осіб. Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки. 2018. Вип. 2. Львів, 2018. С. 118–128.
154. Самойленко О. В., Новгородська Ю. Г. Підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти як проблема дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. Психолого-педагогічні науки. 2025. № 1. С. 206–217.
155. Сбруєва А. А. Лідерство. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 454–455.
156. Семеній Н. О. Педагогічне партнерство вчителя з різними соціальними інституціями. Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи: збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю), 20–21 квітня 2023. Івано-Франківськ, 2023. С. 35–39. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48206/1/N_Semenii_PPVRSI_2023_FPO.pdf.
157. Сергеева О. А. Роль науково-дослідних університетів у системі вищої освіти США. Педагогічні науки. 2018. № 85. С. 48–51.
158. Сидорчук Н. Г. Магістратура: історичні передумови впровадження ступеневої освіти на сучасному етапі модернізації вітчизняної вищої школи. Креативна педагогіка: наук.-метод. Журнал. Житомир, 2017. Вип. 12. С. 49–56.
159. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.
160. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
161. Сковрцова С. О. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти у 2-х частинах. Харків: Ранок, 2020. Частина 2. 128 с.
162. Сковрцова С. О. Математика: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти у 2-х частинах. Харків: Ранок, 2020. Частина 1. 128 с.
163. Сковрцова С. О. Нова українська школа: методика навчання математики у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного та компетентнісного підходів: навчально-методичний посібник Харків: Ранок, 2020. 320 с.
164. Слесик К. М. Формування умінь спілкування молодших школярів у позакласній навчально-виховній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2002. 256 с.
165. Словник української мови: в 11 томах. 1974. Том 5. С. 433. URL: <https://sum.in.ua/s/novyzna>.
166. Словник ua. URL: <https://slovnnyk.ua/index.php?swrd=%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>.
167. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.0. Кіровоград, 2010. 20 с.
168. Специфіка підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі: навч. посіб. / М. М. Палінчак, Н. І. Шетеля, О. М. Табанюхова, М. П. Тимчик, В. В. Гжешук, В. М. Палінчак. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2021. 198 с.
169. Стандарт вищої освіти України, перший (бакалаврський) рівень, галузі знань 19 «Архітектура та будівництво», спеціальність 192 «Будівництво та цивільна інженерія». Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від

- 18.03.2021 р. № 333. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vyshcha/standarty/2021/03/19/192-Budivn.ta.tsyvil.inzhener-bakalavr-VO.18.01.pdf>.
170. Стойка О. Я. Трансформаційні процеси у вищій школі США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2015. 20 с.
171. Стрілець С. І. Методика викладання математики в початкових класах у таблицях і схемах: навчально-методичний посібник. Чернівці: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. 104 с.
172. Студентський історико-педагогічний альманах. Вип. 2. Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток: зб. наук. пр. молодих дослідників / за ред. О. Є. Антонової, В. В. Павленко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 325 с.
173. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. Вип. 42. 471 с.
174. Сучасні тенденції у галузі освіти. URL: <https://osvita.ua/news/91458/>.
175. Татенко В. О. Лідер XXI. Соціально-психологічні студії. Київ: Видавничий дім «Корпорація», 2004. 182 с.
176. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. С. 316–358.
177. Татенко В. О. Суб'єктно-генетичний підхід: проблема детермінації психічного розвитку людини. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: тези доповідей та матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ–Луцьк: Інститут психології імені Г. С. Костюка, 1994. Ч. І, Розділ III. С. 558–559.
178. Тернавская Т. Індивідуальна інтелектуальна мобільність у професійній самореалізації викладача та корпоративній культурі закладу вищої освіти. Освіта. Інноватика. Практика. 2024. № 12(8). С. 83–88. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i8-011>.
179. Тесленко Т. В. формування у майбутніх учителів готовності доготовності до проектування виховної діяльності з молодшими школярам URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31650/Teslenko_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
180. Тітаренко Н. В. Трансформація професійних ролей сучасного вчителя початкової школи в умовах оновлення освіти. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2020. Вип. 98(5). С. 220–228.
181. Ткаченко Л. Розвиток лідерського потенціалу учнів у діяльності шкільного хабу. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2024. № 2. С. 46–54.
182. Ткаченко Л. І. Розвиток обдарованості як педагогічна проблема. Педагогічний альманах. 2019. Вип. 44. С. 25–30.
183. Ткаченко Л. І. Розвиток особистості в контексті синергетичної парадигми. Синергетика і освіта: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 266–290.
184. Ткаченко Л. І. Чинники розвитку інтелектуально обдарованої особистості. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2015. № 2. С. 15–22.
185. Тлумачний словник української мови. URL: <https://slovnuk.ua/index>.
186. Товканець Г. В. Діяльність Української господарської академії в Чехословачській республіці: теоретичні і методичні засади. Гуманітарні науки. 2011. № 1. С. 103–111.

187. Товканець Г. В. Неперервна педагогічна освіта в європейському освітньому просторі: досвід Данії і Норвегії. Імідж сучасного педагога. 2023. Вип. 2(209). С. 36–41.
188. Товканець Г. В. Удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів як умова імплементації європейської освітньої стратегії. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 2019. Вип. 2(10), Ч. 2. С. 24–27.
189. Товканець Г. В. Економічна освіта у вищій школі Чехії та Словаччини у ХХ столітті / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Кондор-Видавництво, 2013.
190. Товканець Г. В. Інноватика в освіті: методичні рекомендації до організації самостійної роботи для студентів денної форми навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Молодший бакалавр». Мукачево: МДУ, 2021. 48 с.
191. Трубіцина О., Демченко В. Менеджмент закладів вищої освіти: застосування інновацій. TernopilAberdeen. 2020. Vol. 7, No. 3. P. 383–393.
192. Трухан Г. В. Методологічні та теоретичні засади організації педагогічної освіти в Норвегії. Педагогіка та психологія. 2019. Вип. 62. С. 170–179.
193. Україна – 2030. Стратегія зміни майбутнього. Національний інститут стратегічних досліджень Український інститут майбутнього. 2020. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2020-12/ukraine-2030-1.pdf>.
194. Україна і Німеччина підписали угоду про співпрацю у сферах науки, технологій, інновацій та вищої освіти. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/news/ukrainai-nimechchyna-pidpysaly-uhodu-pro-spivpratsiu-u-sferakh-nauky-tekhnohohii-innovatsii-ta-vyshchoi-osvity>.
195. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2008. 472 с.
196. Фенчак Л. М. Теоретико-методологічний підхід до формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх педагогів. Молодь і ринок. 2016. № 1(132). С. 93.
197. Фенчак Л. Особливості організації здоров'язбережувального освітнього простору Нової української школи. Інноваційні практики освітньої діяльності для особистісного і професійного розвитку фахівців на початку ХХІ століття: колективна монографія / за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець. Ужгород: РІК-У, 2023. С. 196–209.
198. Фенчак Л. Особливості формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів в умовах модернізації змісту початкової освіти. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, 14–15 травня 2020 р. / ред. кол.: Т. Д. Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево: МДУ. С. 43–45.
199. Філіпчук Г. Соціокультурне середовище і лідерство. Лідер. Еліта, Суспільство. 2017. № 1. С. 83–95.
200. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 172 с.
201. Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи: збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю), 20–21 квітня 2023 р. / за заг. ред. Л. Є. Петухової, Н. А. Воропай, О. Е. Анісімової, І. В. Гриценко, А. С. Воляннюк. Івано-Франківськ, 2023. 157 с.

202. Хмизова О. В. Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 2010. 21 с.
203. Хміль О. Особливості системи вищої освіти у Франції. Молодь і ринок. 2010. № 9. С. 95–99.
204. Хомич Л. О. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні. Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / за наук. ред.: Г. І. Сотська, М. П. Вовк. Чернівці: Букрек, 2023. Вип. 6(18). С. 27–29.
205. Чернишов Д. О. Педагогічні умови формування інженерного стилю мислення учнів технічного ліцею засобами інформатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганський державний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2002. 24 с.
206. Чернов М. М., Конопляник Л. М., Пришупа Ю. Ю. Педагогічна вища освіта України 2022-2026 рр.: вектори розвитку. Академічні візії. 2023. Вип. 15.
207. Чорней І. Д. Психологічні аспекти розвитку мотивації молодшого школяра у навчальному процесі. Нова педагогічна думка. 2014. № 4(80). С. 165–166.
208. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури за спец. «Педагогіка вищої школи». Дніпро: Нац. гірн. ун-т, 2014. 119 с.
209. Шаповалова О. В., Бутенко В. Г., Харькова Є. Д. Методичні рекомендації до вибіркового курсу «Фребельпедагогіка»: для здобувачів денної форми навчання спеціальності 012 Дошкільна освіта освітнього рівня бакалавр. Суми, 2024. 42 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5a8f6b28-df21-41f7-8abb-b4a98d9e01d8/content>.
210. Шевчук С. С. Розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти у позааудиторній навчальній діяльності ЗП(ПТ)О: спецкурс. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2020. 84 с.
211. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика. Полтава: ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ), 2016. 414 с.
212. Шехавцова С. О. Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Старобільськ, 2017. 47 с.
213. Шитікова Л., Змикало О., Пуліна Т. Інноваційна діяльність в освіті: сутність та вектори розвитку. Управління змінами та інновації. 2024. Вип. 9. С. 51–54. DOI: <https://doi.org/10.32782/СМІ/2024-9-10>.
214. Шиян Р. Б. Типова освітня програма. URL: <https://mon.gov.ua/stora/ge/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf>.
215. Шумаєва С. Альтернативна сертифікація вчителів у галузі спеціальної освіти у Штаті Кентукі. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2023. № 2(28). С. 42–47. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(28\).2023.291743](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(28).2023.291743).
216. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: фвтореф. дис... канд. пед. наук 13.00.07 теорія і методика виховання. Луганськ: Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2006. 21 с.
217. Якість вищої освіти: теорія і практика: навч.-метод. посібник / за наук. ред. А. Василюк, М. Дей; кол. авт.: А. Василюк, М. Дей, В. Базелюк та ін. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.

218. 2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade. 2021. URL: <https://www.europeansources.info/record/2030-digital-compass-the-european-way-for-the-digital-decade/>
219. Zelenková A. Interkultúrna kompetencia v kontexte vysokoškolského vzdelávania. Banská Bystrica: Belianum, 2014.
220. Zukswert J. M., Barker M. K., McDonnell L. Identifying troublesome jargon in biology: Discrepancies between student performance and perceived understanding. CBE – Life Sciences Education. 2019. Vol. 18(1). DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.17-07-0118>. Berkun S. The Myths of Innovation. Publ. by O'Reilly Media, 2010. 248 p.
221. Abbott A. The sociology of work and occupations. Annual Review of Sociology. 1993. Vol. 19. P. 187.
222. Abbott A. The system of professions: an essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
223. Adelman N. E. et al. An Exploratory Study of Teacher Alternative Certification and Retraining Programs. Policy Studies Associates, Inc., Washington, Department of Education, Washington, D C. Office of Planning, Budget, and Evaluation, 1986. 163 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED277692.pdf>.
224. Alpaydin E. Introduction to Machine Learning. 4th edition. MIT Press, 2021.
225. Arthur M. B., Hall, D. T., Lawrence B. C. Generating new directions in career theory the case of transdisciplinary approach. Handbook of Career Theory / eds. by M. B. Arthur, D. T. Hall, B. C. Lawrence. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
226. Atabek O. Alternative certification candidates' attitudes towards using technology in education and use of social networking services: A comparison of sports sciences and foreign language graduates. World Journal on Educational Technology: Current Issues. 2020. Vol. 12 (1). P. 001–013. DOI: <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i1.4433>.
227. Atkins D. E., Brown J. S., Hammond A. L. A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges and New Opportunities. California: William and Flora Hewlett Foundation, 2007. URL: <https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/ReviewoftheOERMovement.pdf>.
228. Aubert V. Rettens sosiale funksjon. Oslo: Universitetsforlaget, 1976.
229. Bahrushyn V. Why a teacher doesn't necessarily need a pedagogical education – 5 arguments. 2020. URL: <https://nus.org.ua/view/chomu-vchytylyu-ne-obov-yazkovo-maty-pedagogichnu-osvitu-5-argumentiv/>.
230. Balvín J. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Hnutí R., 2012.
231. Bańka A. Psychologia doradztwa kariery. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2020.
232. Bańka A. Zawodoznawstwo doradztwo zawodowe pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym. Poland: Wydawnictwo SpiA, 2016.
233. Banks J. A. An introduction to multicultural education. New Jersey: Pearson Education, 2014.
234. Barmeyer C. Interkulturalität. 2022. URL: <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Interkulturalit%C3%A4t>.
235. Barmeyer Ch. Interkulturalität. Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume / eds. by Ch. Barmeyer, P. Genkova, J. Scheffer. Passau: Verlag Karl Karl Stutz, 2010. P. 34–71. URL: https://www.researchgate.net/publication/281069162_Interkulturalitat.

236. Beauchamp G. A. Curriculum theory. 4th ed. Itasca, IL: F.E. Peacock, 1981.
237. Beauchamp G. A. Curriculum theory: Meaning, development and use. New York: Routledge, 1982.
238. Becker M., Spöttl G. Zum Begriff "Berufswissenschaft". Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis: monographie. 2008.
239. Becker M., Spöttl G. Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. 2006. Nr. 11. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.shtml.
240. Berkun S. The Myths of Innovation. Publ. by O'Reilly Media, 2010. 248 p.
241. Bernatova R. Vysokoškolská príprava učiteľov primárneho vzdelávania na Slovensku. Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: зб. матеріалів ХХІІ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької. Київ: Талком, 2025. Вип. 8(20). С. 22–25.
242. Betz N. E., Hackett G. The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. Journal of Counseling Psychology. 1981. Vol. 28(5). P. 399–410. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>.
243. Bieńkowski S. Socjologia zawodu nauczyciela. Wrocław: Ossolineum, 1977.
244. Boichuk Yu., Borysov V., Berezna S., Borysenko N., Rybalko L. Skovorodiniv University: Teacher Training Despite the War. Lifelong Professional Education in the 21st Century. 2022. Issue 5. URL: <https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/beb2f5bf-ff6d-4832-b669-e8af3e627e75/content>.
245. Bojar B. oprac. Słownik encyklopedyczny informacji, języków i systemów informacyjno-wyszukiwawczych. Warszawa: Wydaw. SBP, 2002.
246. Bostrom N. Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies. Oxford University Press, 2014.
247. Bratland E. Professional knowledge in education: what kind of organizational principles are behind the knowledge practices, and what are the conditions for developing this knowledge? URL: <https://core.ac.uk/reader/225907213>.
248. Brownlee J. Machine Learning Mastery with Python: Understand Your Data, Create Accurate Models, and Work Confidently with Machine Learning. Machine Learning Mastery, 2019.
249. Burgerová J., Piskura V., Cimermanová M., Vagaská Z. Výučba informatiky na primárnom stupni základných škôl podľa ŠVP ISCED1. 3. preprac. vyd. – Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2024. 209 s.
250. Butcher N. Open Educational Resources and Higher Education. Commonwealth of Learning, Burnaby. 2016. URL: <http://www.oerafrica.org/foundation/FoundationOERHome/BundaCollegeofAgriculture/tabid/878/Default.aspx>.
251. Butcher N., Hoosen S. Harnessing OER Practices to Drive Pedagogical Improvement: The Role of Continuing Professional Development. 2019. URL: <https://www.oerafrica.org/resource/harnessing-oer-practices-drive-pedagogical-improvement-role-continuing-professional>.
252. Cahapay M. B. A Proposed Conceptual Model of Relevance of Teacher Education Curriculum. International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning. 2021. Vol. 3(1).
253. Carr-Saunders A., Wilson P. The Professions. Oxford: Clarendon Press, 1933.
254. Cerkez E. B. Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the

- EU – Romania. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. 2016. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_RO_TT.pdf.
255. Chagovets A., Chychuk A., Bida O., Kuchai O., Salnyk I., Poliakov I. Formation of Motivation for Professional Communication among Future Specialists of Pedagogical Education. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020. Vol. 12, Issue 1. P. 20–38.
256. Cochran-Smith M. The new teacher education: for better or for worse? *Educational Researcher*. 2005. Vol. 34(7). P. 3–17.
257. Colardyn D., Bjornavold J. The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. CEDEFOP Panorama series 117. Luxembourg, 2005.
258. Commonwealth of Learning and UNESCO Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. 2011. URL: https://www.oerafrica.org/system/files/9269/guidelinesoerhe_0.pdf?file=1&type=node&id=9269&force=1.
259. Concept for the Development of Pedagogical Education in Ukraine. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
260. Cyprus Aydin University. Pedagogical Formation Education Certificate Program. URL: <https://www.csu.edu.tr/en/pedagogical-formation-education-certificate-program/>.
261. Czarnik S., Turek K. *Zatrudnienie w Polsce 2022: Przemiany strukturalne a rynek pracy*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 2022.
262. Czerkawska A., Kowalski P. *Współczesne wyzwania doradztwa zawodowego w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2021.
263. Czudecka-Wrona A. Wyrazy polisemiczne – czym są i dlaczego je stosujemy? 2023. URL: <https://contentwriter.pl/wyrazy-polisemiczne/>.
264. Darling-Hammond L., Schachner Abby C. W., Wojcikiewicz S. K. et al. Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*. 2024. Vol. 28 (1). P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>.
265. Domingos P. *The Master Algorithm: How the Quest for the Ultimate Learning Machine Will Remake Our World*. Basic Books. 2015.
266. Dorozhovets O. Rámce digitálnych kompetencií učiteľa primárneho vzdelávania v kontexte európskych projektov. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2023. URL: <https://studiascientifica.ku.sk/studia-scientifica-facultatis-paedagogicae-universitas-catholica-ruzomberok-1-2023/>.
267. Drucker P. *Innovation and Entrepreneurship. Practice and Principles*. Perfectbound, 2002. 293 p.
268. Duffy R. D., Blustein D. L., Diemer M. A., Autin K. L. The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*. 2016. Vol. 63(2). P. 127–148.
269. Duffy R. D., Dik B. J., Douglass R. P., England J. W., Velez B. L. Work as a calling: A theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*. 2018. Vol. 65(4). P. 423–439.
270. Duffy R. D., Kim H. J., Dik B. J., Allan B. A. Unpacking the calling construct: A review and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*. 2023. Vol. 139.
271. Duffy R. D., Kim H. J., Perez G., Prieto C. G., Torgal C. Decent education as a precursor to decent work: An overview and construct conceptualization. *Journal of Vocational Behavior*. 2022. Vol. 138.
272. Duncan D., Cannon J., Kitchel A. Teaching efficacy: a comparison of traditionally and alternatively certified CTE teachers in Idaho. *Career and Technical Education Research*. 2013. Vol. 38 (1). P. 57–67. DOI: <https://doi.org/10.5328/cter38.1.57>.

273. Erasmus+ в Україні. Можливості для студентів закладів вищої освіти. URL: <https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-indyvidualnyh-osib/studentam-zakladiv-vyshhoyi-osvity>.
274. Erasmus+. Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: цифровізація та забезпечення якості вищої освіти: XII Міжнародна науково-практична конференція. 2025. URL: <https://erasmusplus.org.ua/news/xii-mizhnarodna-naukovo-praktychna-konferencziya-yevropejska-integracziya-vyshhoyi-osvity-ukrayiny-v-konteksti-bolonskogo-proczesu-czyfrovizacziya-ta-zabezpechennya-yakosti-vyshhoyi-osvity/>.
275. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent Teaching for a great Start in Life. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248>.
276. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. 2020. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en.
277. European Schoolnet & Finnish National Agency for Education. The Finnish digital strategy for education: Key lessons and practices. European Schoolnet Reports. 2022. URL: <https://www.eun.org>.
278. Európsky rámc digitálnych kompetencií pedagógov. DigCompEdu. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. Národná koalícia pre digitálne zručnosti a povolania Slovenskej republiky, 2024. URL: <https://www.minedu.sk/data/att/150/32447.9c88d1.pdf>.
279. Eurydice, Delhaxhe, A., Birch, P., Piedrafita Tremosa, S., Davydovskaia, O. et al., Teaching careers in Europe – Access, progression and support / ed. by A. Delhaxhe. Publications Office, 2018. DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>.
280. Fedorowicz A. Regularna polisemia rzeczownika w słownikach. 2018. URL: <https://ijp.pan.pl/wp-content/uploads/2018/10/04fedorowicz.pdf>.
281. Filiz B., Durnali M. The views of pre-service teachers at an internship high school on pedagogical formation program in Turkey. European Journal of Educational Research. 2019. Vol. 8 (2). P. 395–407. DOI: 10.12973/eu-jer.8.2.395.
282. Finnish National Agency for Education. Digital Competences and Capacities in Youth Work. Report. 2022. URL: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/report-digital-competences-and-capacities-youth-work>.
283. Flores M. A. Teacher Education Curriculum. International Handbook of Teacher Education / eds. by J. Loughran, M. L. Hamilton. Dordrecht: Springer Press, 2016. P. 187–230.
284. Freidson E. Professionalism reborn: theory, prophecy and policy. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
285. French N. Professional Knowledge. Professional Education and Journalism' IAMCR conference, Paris, July 2007. Technological University Dublin, 2007.
286. Furmanek W. Podstawy edukacji zawodowej. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2000.
287. Gažová V. Perspektívy kulturológie. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity J.A. Komenského, Katedra kulturológie, 2003.
288. Glass G. V. Alternative certification of teachers. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit, 2008. 25 p. URL: https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/PB-Glass-ALT-TEACH_FINAL_050508.pdf.

289. Glatthorn A., Boscree F., Whitehead B., Boscree B. Curriculum leadership: Strategies for development and implementation. 4th ed. London: Sage, 2016.
290. Goodfellow I., Bengio Y., Courville A. Deep Learning. MIT Press, 2016.
291. Goodson I. F. Studying curriculum. Buckingham: Open University Press, 1994.
292. Górniak J. Kompetencje przyszłości. Jakie umiejętności będą kluczowe na rynku pracy w Polsce? Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 2020.
293. Gottfredson L. S. Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*. 1981. Vol. 28(6). P. 545–579. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>.
294. Government report: Digital Compass. URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-609-9>
295. Green paper on teacher education in Europe. URL: <https://tepe.wordpress.com/history-and-background-context/tntee-green-paper-2000/>.
296. Gunz H. P., Peiperl M. Handbook of Career Studies. SAGE Publications Inc., 2007. 648 p.
297. Gunz H., Mayrhofer, Lazarove, M. The conceopr of career and the filed(s) of career studies. *The Routledge Companion to Career Studies* / ed. by Hugh Gunz, Mila Lazarova, Wolfgang Mayrhofer. NY: Routledge, 2020.
298. Hameyer U. Images of the Inquiry Curriculum: Innovative Profiles of Primary Schools in Germany. *Curriculum Landscapes and Trends*. Springer, Dordrecht, 2004.
299. Hazzan O., Lapidot T. The practicum in computer science education: Bridging gaps between theoretical knowledge and actual performance. *Inroads – The SIGCSE Bulletin*. 2004. Vol. 36 (4). P. 47–51. DOI: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1041624.1041655>.
300. Henson K. T. Curriculum planning. 2nd Ed. Illinois: Waveland Press Inc., 2001.
301. Hewitt T. W. Understanding and shaping curriculum: What we teach and why. London: Sage, 2006.
302. Hordern J. The logic and implications of school-based teacher formation. *British Journal of Educational Studies*. 2014. Vol. 62 (3). P. 231–248. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2014.955079>.
303. Hori M., Ono S., Kobayashi S., Yamaji K., Kita T., Yamada T. Learner Autonomy through the Adoption of Open Educational Resources Using Social Network Services and Multimedia E-Textbooks. *Asian Association of Open Universities Journal*. 2015. URL: https://www.academia.edu/79921310/Learner_Autonomy_through_the_Adoption_of_Open_Educational_Resources_Using_Social_Network_Services_and_Multi_media_E_textbooks.
304. Ingersoll M., Hirschhorn M., Landine J. et al. Recruiting international educators in a global teacher shortage: Research for practice. *International Schools Journal*. 2018. Vol. 37 (2). P. 92–102. URL: https://www.researchgate.net/publication/368162158_Recruiting_international_educators_in_a_global_teacher_shortage_Research_for_practice.
305. Ingvarson L., Rowley G. Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*. 2017. Vol. 46 (4). P. 177–193. DOI: 10.3102/0013189X17711900.
306. Istrate O. Fresh Restart? Google for Education in Romania: Effectiveness of Training Teachers in Using Google Tools for Teaching and Learning. *The 10th International Conference on Virtual Learning (ICVL)*. University of Bucharest and West University of Timisoara, 2015. P. 221–226.
307. Iucu Romiță, Nedelcu Anca, Amarandei Mirabela, The Professionalisation of Teaching Careers in Romania: Transition Processes from Pre-university Education to Higher

- Education. The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe / eds. by Marta Kowalczyk-Walędziak, Roza A. Valeeva, Marija Sablić, Ian Menter. Palgrave Macmillan, 2023. P. 331–353.
308. Jak se dostat na pedagogické fakulty. URL: <https://www.vysokeskoly.com/kde-jeste-berou-na-vs/jak-se-dostat-na-pedagogicke-fakulty>.
309. Jaššová M. Multikultúrne poradenstvo pre študentov. Východiská a perspektívy interkultúrneho dialógu v EÚ a jeho prínose a výzvach vo výchovnom poradenstve. Bratislava: SAAIC, 2008. S. 4–8.
310. Joseph A. Salem Jr. Open Pathways to Student Success: Academic Library Partnerships for Open Educational Resource and Affordable Course Content Creation and Adoption. The Journal of Academic Librarianship. 2016. URL: <http://www.oerafrica.org/system/files/12550/open-pathways-student-success.pdf?file=1&type=node&id=12550&force>.
311. Kaiser F. Higher education in France. Country report. Enschede: CHEPS, 2007. 74 p.
312. Kamiński A. Studia i szkice pedagogiczne. Warszawa: PWN, 1964.
313. Kan A. Ü. Pedagogical Formation Training Course Students' Perceptions of Teaching Practice Course. The 2016 WEI International Academic Conference: Proceedings Prague, Czech Republic, 2016. 6 p. URL: <https://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2016/07/Ayşe-Ülkü-Kan.pdf>.
314. Kaplan A. Artificial Intelligence, Business and Civilization: Our Fate Made in Machines. London: Routledge, 2022.
315. Kapustynska K. Young teachers are not motivated by money: Minister Lisovyi comments on educators' salaries. 2024. URL: <https://www.obozrevatel.com/ukr/ekonomika-glavnaya/molodih-vchiteliv-motivuyut-ne-groshi-ministr-lisovij-prokomentuvav-zarplati-osvityan.htm>.
316. Kargulowa A. O teorii i praktyce poradnictwa. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019.
317. Karunanayaka S., Fernando C., Silva V. Designing an Online Learning Environment on Open Educational Resources for Science Education. Asian Association of Open Universities Journal. 2013. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/aaouj-08-01-2013-b001/full/html>.
318. Katalóg podporných opatrení. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. 2023. URL: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/>.
319. Katyeudo K. de S. Oliveira, Ricardo A. C. de SOUZA Digital Transformation towards Education 4.0. Informatics in Education. 2022. Vol. 21, No. 2. P. 283–309. URL: <https://infedu.vu.lt/journal/INFEDU/article/705/info>.
320. Kerr C. Labour Market and Wage Determination. The Balkanization of Labour Markets and other Essays. Berkeley: University of California Press, 1977.
321. Klein V., Šilonová V. (Odb. garanti). Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách. Prešov: MPC, 2014. 136 s.
322. Klus-Stańska D. Dydaktyka. Wobec chaosu pojęć i zdarzeń. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010.
323. Knudsen C. Pluralism, Scientific Progress and the Structure of Organizations Studies. Oxford: Oxford University Press, 2003.
324. Knych A., Noga H., Tadeusz W. Nowacki, Zawodoznawstwo. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Technica VII. 2014. URL: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/9433/AF158--21--Zawodoznawstwo--Knych--Noga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

325. Kopčanová D. Multikultúrne poradenstvo – nové výzvy pre poradenstvo na Slovensku. *Vychovávateľ*. 2009. № 57(7). S. 12–16.
326. Kopylovskaya M. Y., Ivanova T. N. On Fostering Intercultural Competence Through Global News Programmes. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021. Vol. 2, № 4. P. 715–725.
327. Korthagen F., Loughran J., Russell T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*. 2006. Vol. 22. P. 1020–1041.
328. KOSKI. URL: https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/Mikkonen_koski_en_25012021.pdf
329. Kowalik Z., Magda I. Rynek pracy w Polsce – przemiany i wyzwania. *Ubezpieczenia Społeczne. Teoria i praktyka*. 2021. URL: https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_5604_01_3001_0015_3183/c/articles-2117143.pdf.pdf.
330. Kremen V. H. Modernisation of the network, consolidation of higher education institutions – a key task of the strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032. *Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. 2024. Issue 6(2). P. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6212>.
331. Kremen V. H. Teacher Training: Challenges and Responses: Based on the scientific report at the Strategic Session of Heads of Higher Education Institutions, March 1, 2023. *Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. 2023. Issue 5(1). P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5104>.
332. Kretchmar K., Zeichner K. Teacher prep 3.0: a vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*. 2016. Vol. 42(4). P. 417–433.
333. Kroeber A. L., Kluckhohn C. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Peabody Museum, 1952.
334. Kryńska E., Kwiatkowski E. *Podstawy wiedzy o rynku pracy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.
335. Kwiatkowski E., Tokarski T. *Rynek pracy w Polsce: struktura, procesy i regulacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019.
336. Launch of the UNESCO Dynamic Coalition for Open Educational Resources. 2020. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/launch-unesco-dynamic-coa>.
337. Lavrenova M., Lalak N., Molnar, T. Preparation of future teachers for use of ICT in primary school. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12. P. 185–195.
338. *Lecturers of Higher Education Institutions: Professional Standard for the Group of Professions*. 2021. URL: <https://cutt.ly/BRhRiXK>.
339. Lee M. H., Tsai C. C. Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the world wide web. *Instructional Science*. 2010. Vol. 38 (1). P. 1–21. DOI:10.1007/s11251-008-9075-4.
340. Lelińska K. *Zawodownawstwo w planowaniu kariery*. Warszawa: Ochotnicze Hufce Pracy Komenda Główna, 2006.
341. Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*. 1994. Vol. 45(1). P. 79–122. DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.
342. Lis M. *Migracje zarobkowe a polski rynek pracy: analiza trendów i skutków*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2023.

343. Lisovyi O. Modernisation of the Network of Higher Education Institutions in Ukraine. 2024. URL: <https://surl.li/mpurmp>.
344. Liu Y., Medlar A., Głowacka D. Lexical ambiguity detection in professional discourse. *Information Processing & Management*. 2022. Vol. 59, Issue 5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2022.103000>.
345. Lovat T. J., Smith D. L. *Curriculum: Action and reflection revised*. Wentworth Falls: Social Science Press, 2003.
346. Lucksnat C., Richter E., Schipolowski S. et al. How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching, their well-being, and their intention to stay in the profession. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103784>.
347. Lukianowa L. Trafność i rzetelność badań andragogicznych: implikacje dla praktyki. Książka z serii Badanie – dojrzewanie – rozwój. Trafność i rzetelność badań naukowych / red. F. Szlosek. Warszawa – Radom: Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, 2023. S. 91–107.
348. Lytvynova S., Demeshkant N. Distance Learning in Primary School During the COVID-19 Pandemic: Results of the “SMART KIDS” Experiment. URL: <https://arxiv.org/abs/2204.03472>.
349. Malow-Iroff M. S., O'Connor E. A., Bisland B. M. Intention to return: Alternatively certified teachers' support, ideology and efficacy beliefs. *Teacher Development*. 2007. Vol. 11(3). P. 263–275. DOI: 10.1080/13664530701644573.
350. Mandziejewska-Smól I. Zawodownawstwo jako istotny obszar problemowy pedagogiki pracy. URL: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/5665/Zawodownawstwo%20jako%20istotny%20obszar%20problemowy%20pedagogiki%20pracy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
351. Marcus G., Davis E. *Rebooting AI: Building Artificial Intelligence We Can Trust*. Pantheon, 2019.
352. Marsh C. J. & Willis G. *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. 4th ed. Upper Saddle River: Pearson, 2007.
353. Marshall S. *The Promise of Open Educational Resources*. California: The William and Flora Hewlett Foundation, 2008. URL: http://www.oerafrica.org/system/files/7675/promise-open-educational-resources_0.pdf?file=1&type=node&id=7675&force.
354. Mastišová J. Informačné a komunikačné technológie v práci učiteľa primárneho vzdelávania. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2023. URL: <https://studiascientifica.ku.sk/studia-scientifica-facultatis-paedagogicae-universitas-catholica-ruzomberok-1-2023/>.
355. McFarland J., Hussar B., Wang X. et al. *The condition of education 2018* (NCES 2018-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2018. URL: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2018144>.
356. McLaren P. *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge, 1995.
357. Mesarčík M., Gyurász Z. *Umelá inteligencia a právna úprava zdravotníctva v Slovenskej republike*. Bratislava: Právnická fakulta UK, 2020.
358. Mešková L. *Identifikovanie a rozvíjanie interkultúrnych kompetencií. Kultúrna inteligencia ako dôležitý predpoklad konkurencieschopnosti Slovenska v globálnom prostredí*. Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta, 2004.

359. Michta T. Systemy pojęć w terminologii i słowniku. Białystok: PRYMAT, 2022. URL: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/15408/1/Michta_T_2022_Systemy_pojec_w_terminologii_i_slowniku.pdf.
360. Ministry of Education and Culture (Finland). Education and Training in the Digital Age – Policy on the Digitalisation of Education and Training until 2027. Finland: Publications of the Ministry of Education and Culture, 2023. URL: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164987>.
361. Mistrík E. Slovenská kultúra v multikulturalizme. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, 2006.
362. Mistrík E., Haapanen S., Heikkinen H., Jazudek R., Ondrušková N., Räsänen R. Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education. Bratislava: Iris, 1999.
363. Mistrík et al. Multikultúrna výchova v škole. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008.
364. Modulárny akademický informačný systém. Študijné programy – informačné listy predmetov. Prešov: Prešovská univerzita. URL: <https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>.
365. Moore C., Gunz H. P., Hall D. T. Tracing the historical roots of career theory in management and organizational studies. Handbook of Career Studies. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.
366. Neculau A. Educația adulților: experiențe românești. Iași: Polirom, 2004. 223 p.
367. NOU 2003:16. I første rekke: Kvalitetsutvalgets innstilling : forsterket kvalitet i en grunnopplæring fora. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003.
368. Nowacki T. Podstawy pedagogiki pracy. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ, 1980.
369. Nowacki T. W. Zawodownawstwo. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1999.
370. Nowacki T. W. Leksykon pedagogiki pracy. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 2004.
371. Nowak M. Integracja teorii i praktyki w doradztwie zawodowym. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2022.
372. Null J. W., Bohan C. H. Teacher Education Curriculum. What, How, and Why. Curriculum and Teaching Dialogue. 2005. P. 39–49.
373. Null J.W. Curriculum for Teachers: Four Traditions Within Pedagogical Philosophy. Educational Studies. 2007. Vol. 42(1). P. 43–63.
374. Nuttin J. Struktura osobowości. Warszawa: PWN, 1968.
375. Nya svensklärarens skrivdidaktiska kunskap ökar kraftigt första året. URL: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/nya-svensklararens-skrivdidaktiska-kunskap-okar-kraftigt-forsta-aret>.
376. OECD. Curriculum Flexibility and Autonomy: Promoting a Thriving Learning Environment. Paris: OECD Publishing, 2024.
377. OECD. Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.
378. OECD. Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
379. On Amendments to the List of Fields of Knowledge and Specialties for Training Higher and Professional Pre-Higher Education Applicants: Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution No. 1021 of August 30, 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text>.

380. On Approval of the List of Fields of Knowledge and Specialties for Training Higher Education Applicants: Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution No. 266 of April 29, 2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#-Text>.
381. On Approval of the Regulation on Certification of Pedagogical Workers: Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution No. 1190 of December 27, 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#n16>.
382. On Complete General Secondary Education: Law of Ukraine. 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
383. On Education: Law of Ukraine. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
384. On Higher Education: Law of Ukraine. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
385. On the Results of Monitoring the Implementation of Pedagogical Internship in General Secondary Education Institutions in 2024. Ukrainian Institute for Education Development. 23.12.2024. URL: <https://uied.org.ua/2024/12/12764/>.
386. Ornstein A. C., Hunkins F. P. Curriculum foundations, principles and issues. Boston: Allyn & Bacon, 1998.
387. Ossiannilsson E., Zhang X., Wetzler J., Gusmao C., Aydin C., Glapa-Grossklang J., Harichandan, M. From Open Educational Resources to Open Educational Practices: For Resilient Sustainable Education. Open Edition Journals. 2020. № 31. URL: <https://journals.openedition.org/dms/5393>.
388. Öztürk Akar E. Alternative Teacher Certification Students' Motivations of Teaching. Australian Journal of Teacher Education. 2019. Vol. 44 (11). P. 42–60. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1243197.pdf>.
389. Pacek J. Pole semantyczne terminu "książka elektroniczna". Zagadnienia Informatyki Naukowej. 2016. Nr 1. S. 95–107. URL: https://www.researchgate.net/publication/330141611_Pole_semantyczne_terminu_ksiazka_elektroniczna_Zagadnienia_Informacji_Naukowej_2016_nr_1_s_95-107.
390. Paskevicius M. Practicalities of Implementing Open Pedagogy in Higher Education. Journal of Interactive Media in Education. 2019. № 1. P. 2–10. DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.512>.
391. Pedagogical Constitution of Europe. URL: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopysyevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>.
392. Peiperl M., Gunz H. Taxonomy of career studies. Handbook of Career Studies. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.
393. Peoples J., Bailey G. Humanity: An Introduction to Cultural Anthropology. Belmont: Wadsworth Publishing, 2017.
394. Perotti A. The Case for Intercultural Education. Council of Europe Press, 1994.
395. Perspektywa uczenia się przez całe życie. Ministerstwo Edukacji i Nauki. 13.01.2014. URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie>
396. Petrasová A. Vzdelávací program – Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií. Bratislava: Raabe, 2022.
397. Petrasová A. Transformácia vzdelávacieho systému alebo intuitívne zavádzanie prvkov inkluzívneho vzdelávania? Edukácia. Vedecko-odborný časopis. 2019. Č. 2. S. 145–152.
398. Piaček J., Kravčík M. FILIT. Otvorená filozofická encyklopédia. URL: <http://ii.fmph.uniba.sk/~filit/fil/fil.html>.

399. Plán obnovy a odolnosti. MFSR, 2021. 806 s. URL: https://www.mfsr.sk/files/archiv/1/Plan_obnovy_a_odolnosti.pdf
400. Pöggeler F. Hlavné úlohy európskeho vzdelávania dospelých. *Vzdelávanie dospelých*. 2003. Nº 8(2). S. 7–22.
401. Pondelíková I. Úvod do medzinárodných kultúrnych vzťahov a interkultúrnej komunikácie. Banská Bystrica: DALI-BB, s.r.o., 2020.
402. Portik M. Príprava učiteľov pre inkluzívne vzdelávanie. Ako na to? *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2018. Č. 1. S. 99–106.
403. Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*. 2007. Vol. 23(5). P. 557–571. DOI: 10.1016/j.tate.2006.11.013.
404. Prabhala A. Monwealth of Learning. Copyright and Open Educational Resources. 2016. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED511280>
405. Primary School Teacher of a General Secondary Education Institution. Teacher of Primary Education (with a Junior Specialist Diploma): Professional Standard 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Tex>
406. Průcha J. Interkulturní psychologie. Praha: Portál, 2012.
407. Průcha J. Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2006.
408. Průcha J. Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum. Praha: ISV, 2001.
409. Przykłady map koncepcyjnych do efektywnej prezentacji pomysłów 2025. URL: <https://clickup.com/pl/blog/170168/przyklady-map-koncepcyjnych-projekt%C3%B3w#dlaczego-warto-uywa-mapy-poj>
410. Ranaweera M. Relevance, balance and integration of the content of general education: Achievements, trends and issues: A synthesis. UNESCO Institute for Education, 1990.
411. Rauner F. Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung zur Gestaltung berufsbezogener Bildungs- und Qualifizierungsprozesse. Lernen am Bau. Ergebnisse einer Tagung zur berufsförmigen Arbeit – Konsequenzen für die Berufsbildung und -forschung / hrsg. H.-D. Höpfner, E. Uhe. Alsbach, 1999. P. 107–119.
412. Regulation on Pedagogical Internship. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-polozhennya-pro-pedagogichnu-internaturu>.
413. Regulation on the Accreditation of Educational Programmes for Training Higher Education Applicants: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 686 of May 15, 2024. URL: <http://surl.li/owpqcx>.
414. RESMI GAZETE Teaching Profession Law No: 31750. Resmi Gazete (in Turkish). 2022. URL: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>.
415. Roberts T. G., Dyer J. E. Inservice needs of traditionally and alternatively certified agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*. 2004. Vol. 45(4). P. 57–70. DOI: <https://doi.org/10.5032/jae.2004.04057>.
416. Robins M. A Study of Program Relevance in Selected Michigan Colleges and Universities. Michigan: Michigan State University, 1974.
417. Roth R. A. Alternative certification: issues and perspectives. *Phi. Delta Kappan*. 1989. Vol. 71(4). P. 319–323.
418. Russell S. Human Compatible: Artificial Intelligence and the Problem of Control. Viking, 2019.
419. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. 4th Edition. Pearson, 2021.
420. Ryan D. Duffy, David L. Blustein, Matthew A. Diemer, Kelsey L. Autin the Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*. 2016. Vol. 63(2). P. 127–148.

421. Saks M. Analyzing the professions: The case for the Neo-Weberian approach. *Comparative Sociology*. 2010. Vol. 9. P. 887–915. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/156913310X522624>.
422. Saks M. Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise. *Professions and Professionalism*. 2012. Vol. 2, Issue 1. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.7577/pp.v2i1.151>.
423. Saks M. The neo-Weberian approach to the sociology of the professions. *Les professions face aux mutations internationales: les contributions récentes de la sociologie des groupes professionnels*. Paris: IRESO/CNRS, 2003. P. 27–41.
424. Samoilă Magda-Elena. Educația adulților: identitate și context românesc. Iași: Editura Universității “Al. I. Cuza”, 2018. 255 p.
425. Savickas M. L. The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work* / eds. by S. D. Brown, R. W. Lent. Wiley, 2005. P. 42–70.
426. Saylor J. G., Alexander W. M., Lewis A. J. *Curriculum planning for better teaching and learning*. 4th ed. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston, 1981.
427. Schleicher A. Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing, 2016. 98 p. URL: https://www.oecd.org/en/publications/teaching-excellence-through-professional-learning-and-policy-reform_978p9264252059-en.html.
428. Schön D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass, 1990.
429. Schonfeld I. S., Feinman S. J. Difficulties of alternatively certified teachers. *Education and Urban Society*. 2012. Vol. 44 (3). P. 215–246. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124510392570>.
430. Sekaj I. Najzásadnejšia otázka o umelej inteligencii je, či stroj môže mať vedomie. *Denník N*, 2019.
431. Slovak Study. URL: <https://slovakstudy.com/uk/universitety/universitet-komenskogo-v-bratislave/>.
432. Slováková A. I. Čo je to umelá inteligencia? 1 000 slov o nej od nej. 2023.
433. Sonmark K., Révai N., Gottschalk F., Deligiannidi K., Burns T. Understanding teachers' pedagogical knowledge: Report on an international pilot study. *OECD Education Working Papers*. 2017. Vol. 159.
434. State Service for Education Quality of Ukraine. 2024. URL: <https://sqe.gov.ua/rezultaty-sertyfikacii-2024/>.
435. Statistics Finland. Education. URL: https://stat.fi/til/kou_en.html.
436. Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní. Bratislava: MŠVVŠ SR, 2021. 45 s.
437. Študijné programy. MAIS. Prešovská univerzita v Prešove. Verejný portál. URL: <https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>.
438. Stutchbury K., Gallastegi L., Woodward C. Supporting Open Practices with Teachers in Zambia. *Journal of Learning for Development*. 2019. Vol. 6, № 3. P. 208–233. URL: <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/367>.
439. Sych T. V. The formation of a conceptual-categorical apparatus of the theory of education management as an indicator of the methodology development Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*. 2018. Vol. VI(69). DOI: <http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-09>.
440. Syomwene A. Curriculum theory: characteristics and functions. *European Journal of Education Studies*. 2020. Vol. 7(1). P. 326–337.

441. Syomwene A. Foundations of curriculum. Core Principles in curriculum / eds. by A. Syomwene, C. M. Nyandusi, A. M. Yungungu. Eldoret: Utafiti Foundation, 2017.
442. Szajek S. System orientacji i poradnictwa zawodowego, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
443. Szczepański J. Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa: PWN, 1970.
444. Sztanderska U., Grotkowska G. Edukacja a rynek pracy: wyzwania i perspektywy. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2021.
445. Szymańska E. User-Driven Innovation – the Concept and Research Results. *Procedia Engineering*. 2017. No. 182. P. 694–700. URL: https://www.researchgate.net/publication/316355352_User-Driven_Innovation_-_the_Concept_and_Research_Results.
446. Teacher of a General Secondary Education Institution: Professional Standard Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1225 of August 29, 2024. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/929/92993/646-ilovepdf_merged_1.pdf.
447. The Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC). URL: <https://www.karvi.fi/en>.
448. The Framework for Digital Competence. URL: <http://surl.li/tgtdoy>.
449. The Oxford Handbook of Innovation / edited by Jan Fagerberg, David C. Mowery, Richard R. Nelson. Oxford University Press, 2007. 657 p.
450. The Routledge Companion to Career Studies / ed. by Hugh Gunz, Mila Lazarova, Wolfgang Mayrhofer. NY: Routledge, 2020. URL: https://www.routledge.com/The-Routledge-Companion-to-Career-Studies/Gunz-Lazarova-Mayrhofer/p/book/9781032652313?srsltid=AfmBOooKYrDmBXCUMUPSJLjDc9SOj8XIBX3AUA-h08I6Ivyi4u9_BYzLZ.
451. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Spain: Salamanca, 1994. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
452. Tiedt P. L., Tiedt I. M. Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources. Boston: Pearson/A&B, 2022. 406 p.
453. Tisserand E. Le Système Éducatif Français. Foucher, 2016. 304 p.
454. Tokarski R. Słownictwo jako interpretacja świata. Współczesny język polski / red. J. Bartmiński. Lublin: Wydaw. UMCS, 2012.
455. Tomaszczyk J. Model systemu informacji terminologicznej. Katowice: Wydaw. UŚ, 2014.
456. Tovkanets A. University and lifelong education in the european educational space: the interdependence of goals and strategies. Lifelong professional education in the XXI century. 2020. № 2. P. 24–29.
457. Troian I. New Professional Standard for Teachers: Analysing Key Changes, 2024. URL: <https://nus.org.ua/2024/10/25/novyj-profesijnjy-standart-vchytelya-analizuyemo-osnovni-zminy/>.
458. Tryggvason M. T. Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their training. *European Journal of Teacher Education*. 2009. Vol. 32(4). P. 369–382.
459. Tyler R. W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago press, 1949.
460. Umelá inteligencia: definícia a využitie. Spravodajstvo. Európsky parlament. URL: www.europarl.europa.eu.
461. UNESCO. Curriculum relevance. Glossary of Curriculum Terminology. International Bureau of Education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2020.

462. UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO Publishing, 2022. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.
463. Univerzita Karlova v číslech. URL: <https://cuni.cz/UK-4054.html>.
464. Vovk M. P., Hryshchenko Yu. V. Issues of Implementing Pedagogical Internship in Ukraine. *Academic Studies. Series: Pedagogy*. 2022. Issue 2. P. 81–91. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.12>.
465. Vovk M. P., Hryshchenko Yu. V., Solomakha S. O. Content of Psychological-Pedagogical Training of Future Teachers in Institutions of Professional Pre-Higher and Higher Pedagogical Education in Ukraine. *Lifelong Professional Education in the 21st Century*. 2024. Issue 1(9). P. 43–54. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(9\).2024.0003](https://doi.org/10.35387/ucj.1(9).2024.0003).
466. Vovk M., Filipchuk N., Solomakha S., Hryshchenko Yu., Khodakivska S. *Pedagogical Education in Ukraine: Theory and Practice: Dictionary*. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD, 2021. 328 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731691/>.
467. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. 2016. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>.
468. Walker D. F. *Fundamentals of curriculum*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.
469. Web-мультимедіа енциклопедія «Дари Фрідріха Фребеля». URL: <https://froebel.kspu.edu/>.
470. Welsch W. Was ist eigentlich Transkulturalit. 2015. URL: https://kulturwissenschaften.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/wolfgang-welsch_transkulturalitacc88t.pdf at?
471. What 2024 Was Like for Education: A Review of Key Events and Trends. New Ukrainian School. 2024. URL: <https://nus.org.ua/2024/12/27/yakym-dlya-osvity-buv-2024-rik-oglyad-osnovnyh-podij-i-tendentsij/>.
472. Wiatrowski Z. *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: WSP, 1985.
473. William Kilpatrick: The Project Method URL: <https://educationalresearchtechniques.com/2015/07/27/william-kilpatrick-the-project-method/>.
474. Wise A. E. Choosing between professionalism and amateurism. *The Educational Forum*. 1994. Vol. 58 (2). P. 139–146. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131729409335317>.
475. Wołk Z. *Zawodownawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2013.
476. Yildirim A., Ok A. Alternative teacher certification in Turkey: problems and issues. *Teacher education in the Euro Mediterranean region* / ed. by R. G. Sultana. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2002. P. 259–278. URL: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/37682>.
477. Yıldırım İ. ve Vural Ö. F. Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*. 2014. Vol. 3(1). P. 73–90. URL: <https://www.acarindex.com/pdfs/1085795>.
478. Yildirim O., Kose M. Historical Development of Pedagogical Formation Education and a Model Proposal. *Turkish Journal of Teacher Education*. 2023. Vol. 12 (1). P. 1–26. URL: https://tujted.com/files/15/manuscript/manuscript_3841/tujted-3841-manuscript-220154.pdf.
479. Yıldizer G. et al. Teaching Styles Used by Teacher Candidates Studying in Physical Education and Alternative Teacher Certification Programs. *Hacettepe University Journal of Education*. 2018. Vol. 33(1). P. 90–106. DOI: 10.16986/HUJE.2017027901.

480. Yıldız G., Yılmaz İ., Solmaz D. Y. et al. Attitudes of Teacher Candidates Studying in Physical Education and Alternative Teacher Certification Programs towards Teaching Profession. *Universal Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 6(11). P. 2641–2646. DOI: 10.13189/ujer.2018.061129.
481. Young M. F. D. Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge, 2008.
482. Zágoršeková M. B. Multikulturalizmus – politika či filozofia? *Kulturológia ako akademická disciplína. Acta culturologica* / eds. by K. Podoláková. Bratislava: Katedra kulturológie FiF UK, 2005. S. 226–236.
483. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2008). Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. URL: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>.
484. Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. Č. 245. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.
485. Zalčíková L. Slovensko nie je iba krajina Slovákov. 2011. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vendel1/subor/25.pdf>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Авшенюк Наталія – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, член Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, член Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України, м. Київ, Україна / **Avsheniuk Nataliia** – Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, The Head of the Department of Foreign Systems of Pedagogical Education and Adult Education, Ivan Ziazium Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine; Member of the National Agency of Higher Education Quality Assurance, Member of the UNESCO Chair on Lifelong Professional Education in the XXI Century of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Bernatova Renata – PhD, Doctor of Philosophy in Pedagogy, Professor, Presov University, Presov, Slovakia. / **Бернатова Рената** – PhD, доктор філософії у галузі педагогіки, професор, Пряшівський університет, м. Пряшів, Словаччина / **Bernatova Renata** – PhD, Doctor of Philosophy in Pedagogy, Professor, Presov University, Presov, Slovakia.

Burgerová Jana – prof. Ing. PhD. Presov University, Presov, Slovakia / **Burgerová Jana** – Prof. Ing. PhD. Presov University, Presov, Slovakia.

Ветешка Ярослав – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри андрагогіки і освітнього менеджменту, Карлов Університет в Празі, м. Прага, Чеська Республіка / Prof. Dr. **Jaroslav Veteška**, Ph.D., MBA, head of department Department of Andragogy and Educational Management Faculty of Education, Charles University in Prague, Praha, Czech Republic.

Вовк Мирослава – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, член Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України, м. Київ, Україна / **Vovk Myroslava** – Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, The Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education, Ivan Ziazium Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine, Member of the UNESCO Chair on Lifelong Professional Education in the XXI Century of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Лук'янова Лариса – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна / **Lukianova Larysa** – Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Ivan Ziazium Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Матулічк Юліус – Doc. PhD., CSc., Кафедра педагогіки Філософського факультету Університету Коменського в Братиславі, Словачька Республіка / **Matulčík Július** –

Doc.PhDr., CSc., Department of Pedagogy, Faculty of Arts, Comenius University Bratislava, Slovak Republic.

Молнар Тетяна Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Molnar Tetyana Ivanivna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Петухова Любов Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, в.о. декана педагогічного факультету, професор кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна / **Petukhova Liubov** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Dean of the Faculty of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Постригач Надія – доктор педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, член Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України, м. Київ, Україна / **Postryhach Nadiia** – Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Senior Researcher at the Department of Foreign Systems of Pedagogical Education and Adult Education, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine, Member of the UNESCO Chair on Lifelong Professional Education in the XXI Century of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Пуріч Стефан, професор, проректор з іміджу університету, міжнародних відносин та європейського розвитку Сучавського університету імені Штефана чел Маре, Сучава, Румунія / **Purici Stefan**, Professor, Vice-Rector for International Relations at Ștefan cel Mare University of Suceava and member of the Department of Human, Social and Political Sciences, Faculty of History and Geography, Suceava, Romania <https://orcid.org/0000-0003-1217-4027>

Симеля Кшиштоф – доктор технічних наук (д-р інж.), Керівник напрямку Центру досліджень професійної освіти та управління інноваціями, м.Радом, Польща / **Symela Krzysztof** – Doctor of Technical Sciences (Dr. Eng.), Head of the Center for Research on Vocational Education and Innovation Management, Radom, Poland

Товканець Ганна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Tovkanets Hanna Vasylivna** – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Товканець Оксана Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна / **Tovkanets Oksana Serhiivna** – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of the Higher School of the State Higher Educational Institution “Uzhhorod National University”, Uzhhorod, Ukraine.

Теличко Наталія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови, зарубіжної літератури та методики іноземних мов Мукачівського державного університету, м. Мукачево, Україна / **Telichko Nataliya Viktorivna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of English Language, Foreign Literature and Methodology of Foreign Languages, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Філіпчук Наталія – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, член кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України, м. Київ, Україна / **Filipchuk Nataliia** – Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Lead Researcher at the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine, Member of the UNESCO Chair on Lifelong Professional Education in the XXI Century of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Андреа Матайс – доцент, голова фонду фінансової підтримки «Антонівка», директор Євангельського Фребельсеминару 2022–2023 років, постійний партнер по взаємодії ХДУ із Євангельським Фребельсеминаром, м. Кассель, Федеративна Республіка Німеччина / **Andrea Matheis** – Associate Professor, Head of the Antonivka Financial Support Fund, Director of the Evangelical Froebel Seminary 2022–2023, Permanent Partner in Interaction of KSU with the Evangelical Froebel Seminary, Kassel, Federal Republic of Germany.

Анісімова Олена Едуардівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна / **Anisimova Olena** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Брижак Надія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Bryzhak Nadiya Yuriivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Горват Маріанна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Horvat Marianna Vasylivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Граб Мар'яна Василівна – доктор філософії (Ph.D), викладач, Відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету» / **Hrab Mariana Vasylivna** – Doctor of Philosophy (Ph.D), teacher, lecturer, Department of engineering, technology and professional education, Separate structural subdivision «Humanitarian Pedagogical College of Mukachevo State University»

Котун Кирил – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Співголова Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України, м. Київ, Україна / **Kotun Kyryl** – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Researcher at the Department of Foreign Systems of Pedagogical Education and Adult Education, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine, Co-Chairholder of the UNESCO Chair on Lifelong Professional Education in the XXI Century of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Лалак Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний універси-

тет, м. Мукачево, Україна / **Lalak Nataliia Volodymyrivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Ліба Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Liba Oksana Mykolaivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Petrasová Alica / **Петрасова Аліца** – доцент кафедри природничо-наукових та технічних дисциплін PhD, Пряшівський університет, м. Пряшів, Словаччина / **Petrasova Alica** – Associate Professor, Department of Natural Sciences and Technical Disciplines, PhD, University of Prešov, Prešov, Slovakia.

Mgr. Piskura Vladimír – PhD, Presov University, Presov, Slovakia / **Mgr. Piskura Vladimír** – PhD, Presov University, Presov, Slovakia

Ткаченко Лідія Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу інтелектуального розвитку особистості Інституту обдарованої дитини НАПН України, м. Київ, Україна, ORCID ID – 0000-0002-2303-1147 / **Tkachenko Lidiia** – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Leading researcher of Department of Intellectual Personality Development Institute of the Gifted Child of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine, ORCID ID – 0000-0002-2303-1147.

Фенчак Любов Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Fenchak Liubov Mykhailivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Товканець Віктор Сергійович – директор «Stimul Trade s.r.o.», м. Прага, Чехія), магістр економіки / **Tovkanets Viktor Serhiyovych** – Director of Stimul Trade s.r.o. Prague, Czech Republic, Master of Economics.

Бикова Маріанна – Реформатська гімназія Левої Йозефа, викладач математики та інформатики, м. Мішкольц, Угорщина / **Bikova Marianna** – Leva József Reformed Gymnasium, teacher of mathematics and computer science, Miskolc, Hungary.

Воляннюк Анастасія Сергіївна – викладач кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти, помічник декана педагогічного факультету з інтернаціоналізації, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна / **Volianiuk Anastasiia** – Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Assistant Dean of the Faculty of Pedagogy for Internationalization, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Кирилик Василь Васильович – аспірант спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Kyrylyk Vasyly Vasyliovych**, graduate student of specialty 011 «Educational, pedagogical sciences», Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Наукове видання

**МІЖНАРОДНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР:
розвиток в умовах соціокультурної
трансформації**

Колективна монографія

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора Авшенюк Н. М.,
доктора педагогічних наук, професора Товканець Г. В.

В авторській редакції
Верстка: Дербак Андріяна
Дизайн обкладинки: Кокіна Рената

Підписано до друку 28.07.2025 р. Формат 60*84/16. Папір офсет.
Ум.друк.арк. 22,8. Наклад 70 прим. Замовл. № 279К.

Оригінал-макет виготовлено та віддруковано:
ТОВ «РІК-У», 88006, м. Ужгород, вул. Карпатської України, 36
Свідоцтво Серія ДК 5040 від 21 січня 2016 року

ISBN 978-617-8596-01-9



9 786178 596019 >



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/>