

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА**

**ПЕРСПЕКТИВИ І ПРІОРИТЕТИ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
В ЕПОХУ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ**

**Монографія**

**КИЇВ – МУКАЧЕВО - ПРЯШІВ- СЕГЕД - КЛУЖ**

**2021**

УДК 37.013.2:316.74:316.4(02.064)

*Рекомендовано до друку Вченою радою Мукачівського державного університету  
(протокол № від 30 травня 2021 року)*

**Рецензенти:**

**Хомич Л. О.**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

**Бойченко М. А.**, доктор педагогічних наук, професор, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми.

**Староста В. І.**, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород.

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

Упорядник: **Лавренова М. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент

П26

Перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів: монографія / Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець та колектив авторів / За заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець. – Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2021. –        с.

ISBN 978-617-7495-45-0

У монографії представлено результати науково-дослідницької діяльності авторського колективу щодо модернізації сучасної освіти, обґрунтовано перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів.

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

ISBN978-617-7495-45-0

© Мукачівський державний університет, 2021  
© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
НАПН України імені Івана Зязюна, 2021  
© Авшенюк Н.М., Товканець Г. В. та колектив авторів, 2021

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b>	5
<b>РОЗДІЛ I. ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ВИМІРАХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ</b>	
1.1. Європейський вимір забезпечення якості підготовки докторів філософії в галузі освіти	
	<i>Наталія Авшенюк</i> 8
1.2. Педагогічна освіта в умовах інтернаціоналізації й транскордонності	
	<i>Ганна Товканець, Катерина Кришинець-Андялошій</i> 30
1.3. Hodnotenie vybraných aspektov dištančného vzdelávania a ich porovnanie v etapách pandémie koronavírusu študentami Pedagogickej fakulty Prešovskej	
	<i>Jana Burgerová, Vladimír Piskura</i> 50
1.4. Типологія магістерських програм професійної підготовки магістрів освіти в університетах Австралії	
	<i>Наталія Семініхіна</i> 100
<b>РОЗДІЛ II. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ</b>	
2.1. Emberként, pedagógusként, mentorként... Gondolatok a pedagógus hivatásról	
	<i>Alice Dombi, Mária Adrienn Dombi, Anna Reho</i> 122
2.2. Сучасні тенденції розвитку професійної підготовки вчителів: міжнародний вимір	
	<i>Олена Огієнко</i> 137
2.3. Kritické myslenie ako podmienka adekvátne reagovať na potrebu pedagogickej praxe	
	<i>Alica Petrasová</i> 155
2.4. Критичне мислення як технологія професійного розвитку майбутніх вчителів початкових класів	
	<i>Оксана Ліба, Аліна Геї</i> 177
2.5. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в міжкультурному освітньому просторі: регіональний аспект	
	<i>Тетяна Молнар</i> 185
2.6. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до реалізації мовно-літературної змістової лінії державного стандарту	
	<i>Ольга Хома</i> 200
2.7. Reading as a destructive phenomenon in the life of society	
	<i>Maria Lavrenova, Vasil Szilágyi</i> 216

### **РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

3.1. Особливості організації інформаційно-освітнього простору у закладі загальної середньої освіти: управлінський аспект	
	<i>Любов Фенчак, Вікторія Гельбич</i> 232
3.2. Технології проблемного навчання як засіб формування природознавчої компетентності молодших школярів	
	<i>Маріанна Горват, Марія Кузьма-Качур</i> 249
3.3. Вплив сім'ї на формування громадянської позиції молодшого школяра в соціальному середовищі національних меншин	
	<i>Наталія Лалак, Катерина Лабощ</i> 277
3.4. Spektrum zavarral élő gyermekek inkluzív óvodai nevelésének kihívásai: Megérteni, elfogadni és segíteni	
	<i>Krisztina Kovács</i> 290
3.5. Meseműhely – tehetségsegítés az óvodában	
	<i>Piroshka Demen, Hanna Reho</i> 311
3.6. Етичні засади професійної підготовки і професійної діяльності маркетолога	
	<i>Тетяна Кравченко</i> 327
<b>ПІСЛЯМОВА</b>	343
<b>БІБЛІОГРАФІЯ</b>	346
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b>	365

## ПЕРЕДМОВА

Освіта, будучи одним з найбільш фундаментальних, традиційних і стійких інститутів суспільства, має відповідати на глобальні виклики сьогодення та дня завтрашнього. Незважаючи на те що нам складно побачити завтрашній день в досить чітких параметрах, ми вже сьогодні розуміємо ті суттєві зміни, які неминуче ведуть до змін самого інституту освіти.

А саме:

– школа і університет, учитель і викладач втратили монополію на формування картини світу, знань і цінностей учнів. Вони стали в ряд з іншими джерелами інформації, відкритими і доступними людям у величезних масштабах;

– сама епоха радикальних історичних змін вимагає іншої, більш активної, соціальної поведінки людини і таких її якостей, як підвищена креативність, індивідуальність, самостійність, формування яких важко дається традиційній освіті, орієнтованій на репродуктивну передачу раніше накопиченого досвіду. На тлі цих нових реалій гостро стоять питання якості освіти для інноваційного розвитку суспільства при збереженні її стійкості і культурної специфіки.

У різних країнах політики, економісти, керівники системи освіти, представники бізнесу, профспілкові лідери під час обговорення проблем реформування системи освіти часто говорять про «зростаючу глобальну конкуренцію», «глобалізації економіки», «транснаціональний обсяг», «глобалізацію освіти», «глобальний ринок освітніх послуг», «глобальні університети» тощо. Багато зарубіжних експертів підкреслюють, що в умовах глобалізації світової економіки та розвитку міжнародної конкуренції інвестиції в освіту з метою підготовки висококваліфікованих фахівців стали життєво важливою умовою майбутнього економічного зростання. Без таких інвестицій, стимулювання розвитку освіти конкурентний статус промислово розвинених країн може серйозно постраждати.

Звичайно, в цьому плані не можна забувати про те, що якість освіти пов'язана не тільки з ефективністю функціонування її інститутів, а й з тим, яка саме освіта

відповідає потребам економіки конкретної країни. В цілому ж глобалізація для освіти означає посилення конкуренції між системами освіти і складовими її установами, орієнтацію на кращий світовий досвід, формування загальних параметрів освіти, постійне порівняння країн та їх соціально-економічний розвиток.

Сьогодні ми можемо спостерігати посилення ряду тенденцій, що породжують серйозні дискусії в суспільстві. Перш за все, слід відзначити формування стійкого уявлення про освіту як послугу, включену в ринковий простір. Звідси загальне для більшості країн світу прагнення знизити роль державного регулювання в освіті, сприяти перетворенню освітніх установ в арену комерційної активності.

У всі часи розуміння соціальної відповідальності вчителя було досить однотипним – це виховання молоді, формування покоління, яке продовжить справу старших, але вже на більш високому рівні розвитку суспільства. Разом з тим, з огляду на те, що виховання має культуродоцільний характер, в кожному епоху формулюються цілі виховання, орієнтовані на рівень розвитку суспільства, на відповідні йому цінності, цілі і основні напрямки розвитку.

Серед актуальних проблем сучасної освіти – педагогічна освіта в соціально-економічних траєкторіях на початку XXI століття, в умовах інтернаціоналізації й транскордонності, покликання педагога, європейський вимір забезпечення якості підготовки докторів філософії в галузі освіти, аспекти дистанційної освіти, особливості організації інформаційно-освітнього простору у закладі загальної середньої освіти, підготовка вчителя початкової школи, технології проблемного навчання у формуванні професійних компетенцій тощо.

*Мета монографії:* аналіз перспектив і пріоритетів педагогічної освіти в епоху соціальних викликів.

Враховуючи полікультурне середовище європейського науково-освітнього співтовариства задля підтримки мобільності, встановлення взаєморозуміння і співпраці окремі підрозділи колективної монографії представлені різними мовами: українською, словацькою, угорською, румунською. Статті, включені до монографії, подано мовою оригіналу та в авторській редакції.

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

# **РОЗДІЛ І**

## **ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТРАЄКТОРІЯХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**



## 1.1. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

*Наталія Авишенюк*

Розбудова повноцінних докторських шкіл та налагодження якісної підготовки докторів філософії є загальнонаціональною проблемою, яка має вирішуватися обопільно на всіх рівнях: загальнодержавному, інституційному, індивідуальному; оскільки вона набуде успішного втілення лише за умови усвідомленої колективної необхідності формувати культуру якості вищої освіти (ВО).

Нині в українських наукових колах спостерігається зростаючий інтерес до цієї проблеми, адже з усіх рівнів ВО саме цей, третій, освітньо-науковий рівень є наразі найменш унормований, попри все ж наявну добірку нормативних документів, які представлені Законом України «Про вищу освіту»<sup>1</sup> (2014 р.), в якому запроваджено освітньо-науковий ступінь доктора філософії, Постановою Кабінету Міністрів України № 261 (2016 р.), якою затверджено «Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії і доктора наук»<sup>2</sup>, що регулює (зокрема) зміст і форму нових структурованих освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії в межах аспірантури.

Важливим документом вважаємо також Національну рамку кваліфікацій (НРК)<sup>3</sup>, яка встановлює вимоги до рівня кваліфікації особи зі ступенем доктора філософії, що на нинішньому етапі відповідає 9 рівню НРК. Звернення до цього документу є надзвичайно важливим, адже освітньо-наукові програми мають забезпечувати результати навчання за спеціальністю відповідно до стандартів ВО, за умови відсутності яких станом на сьогодні, програмні результати навчання необхідно узгоджувати відповідно до вимог НРК.

Як бачимо, усі зазначені документи спрямовані на інституціалізацію процесу підготовки докторів філософії, який набуває динамічних обертів у нашій країні в

---

<sup>1</sup> Закон України «Про ВО» від 01.07.2014 № 1556-VII із змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

<sup>2</sup> Про затвердження Порядку підготовки здобувачів ВО ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах ВО (наукових установах). Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок, Перелік від 23.03.2016 № 261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>

<sup>3</sup> Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України; Опис від 23.11.2011 № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

межах реформування системи ВО у контексті Болонських процесів впродовж останніх 15 років. Зважаючи на той факт, що у розвитку наукового знання немає жорстких національних меж, наше звернення до зарубіжного досвіду, з одного боку, має велике значення для осмислення еволюції світового педагогічного процесу, а з іншого – сприяє ефективному розвитку вітчизняної системи освіти, зокрема вищої.

Результати дослідження, що викладені у розділі, отримані на підставі застосування методу інтегрованого аналізу наукової, науково-публіцистичної, статистичної літератури з визначеної тематики, який є «методом дослідження, що уможливорює перегляд, вивчення, критичний аналіз та синтез репрезентативних літературних джерел на інтегрованій основі з метою генерування нових концептуальних ідей та перспективних напрямів дослідження встановленої проблеми»<sup>4</sup>.

Реформування ВО на третьому освітньо-науковому рівні відбувається в європейських країнах у контексті значних зрушень, що спричинило високі суспільні очікування та численні нові виклики. Упродовж декількасот літньої історії свого існування підготовка докторів філософії зазнала суттєвих змін. Початок докторських студій пов'язаний, насамперед, з появою перших університетів Європи наприкінці Середньовіччя. У період становлення освітньо-наукової сфери ВО ступінь доктора філософії розглядався в якості ліцензії, яку необхідно було отримати працівнику університету з метою викладання (*docere*). У процесі еволюції докторський ступінь перетворився на науковий ступінь, що виражає насамперед здатність проводити дослідження, які відповідають академічним стандартам, мають узагальнене представлення в дисертаційній роботі або в опублікованих статтях. Співпраця з одним або кількома старшими науковцями – науковим керівником або групою супервайзерів – завжди відігравала важливу роль у здобутті докторського ступеня, оскільки супервайзери підтримують та скеровують аспірантів у їхньому науковому пошуку.

---

<sup>4</sup> Torraco, R. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resources Development Review*, 4, P. 356.

Попри те, що ці відносини продовжують залишатися важливими, роль майбутнього доктора філософії, як і ЗВО в цілому, змінилася, набувши більшої значущості. Дослідники виокремлюють декілька причин.

По-перше, змінилися можливості кар'єрного росту молодих докторів філософії. Зважаючи на підготовку до суто наукової академічної кар'єри, випускники все частіше обирають позаакадемічний шлях професійного розвитку в суспільстві знань, яке покладається на висококваліфікований персонал. Враховуючи різні кваліфікаційні вимоги сучасного ринку праці, для академічної та неакадемічної кар'єри важливі як специфічні дослідницькі, так і загальні / універсальні навички.

По-друге, у світлі зростаючої складності докторської підготовки ЗВО взяли на себе додаткову відповідальність у цій галузі. Вони прагнуть структурувати докторську підготовку таким чином, щоб, незважаючи на досягнення інституційних цілей, молоді дослідники сприймали цей період навчання як продуктивну фазу свого життя. Нові інституційні обов'язки ЗВО також передбачають розроблення відповідних процедур, що уможливають уникнення можливих конфліктів між учасниками або швидке їх вирішення, а також забезпечення прозорості й відкритості<sup>5</sup>.

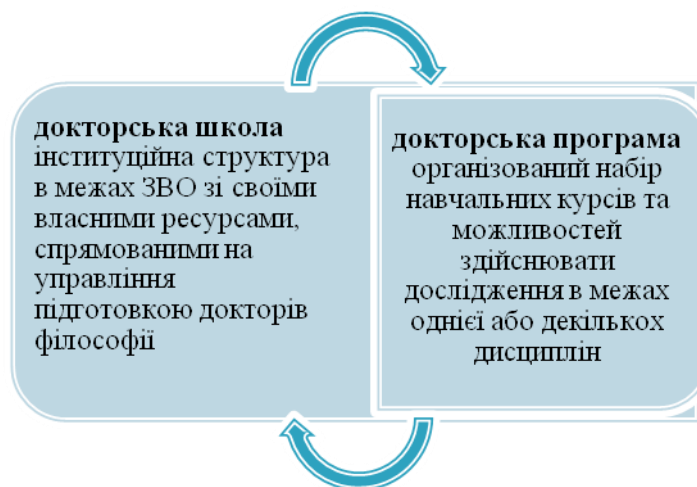
Зауважимо, що упродовж останніх десятиліть у більшості європейських країн у межах розбудови загальноєвропейського освітнього й наукового простору відбувається суттєве реформування підготовки докторів філософії. Воно базується на концептуальному положенні про те, що підготовка докторів філософії – це динамічний процес, в якому поєднуються ключові завдання університетів щодо реалізації ВО та науково-дослідницької роботи, що супроводжується:

1) *інтенсивним створенням докторських шкіл.* У межах цього напрямку поглибилася диференціація в ідентифікації докторських програм та докторських шкіл в європейських університетах, відповідно до якої: докторська програма – це «організований набір можливих навчальних курсів та можливостей здійснювати

---

<sup>5</sup> Hasgall, A., Saene, B., Borrell-Damian, L. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures: survey*. Geneva: EUA Council for Doctoral Education, p. 6.

дослідження в межах однієї або декількох дисциплін», натомість, докторська школа – це «інституційна структура в межах ЗВО зі своїми власними ресурсами, спрямованими на управління підготовкою докторів філософії»<sup>6</sup> (див. Рис. 1).



**Рис. 1. Диференціація підходів до ключових категорій дослідження**

У цілому, в країнах ОЕСР річний темп приросту докторантури з 2000 по 2010 рр. склав 5%, зокрема у Данії, Норвегії та Італії, кількість випускників саме докторських шкіл подвоїлася<sup>7</sup>. Звіти Європейської асоціації університетів також добре ілюструють стрімкий розвиток докторських шкіл в країнах ЄС: відсоток закладів, що мають принаймні одну докторську школу (незалежно від рівня програми чи інституції) з 2007 по 2010 рік збільшився приблизно вдвічі і становив від 29% до 65%, а у 2013 р. цей показник зріс до понад 80%<sup>8</sup>. На нашу думку, таке динамічне зростання у поєднанні із посиленням політичної уваги до інвестицій у наукові дослідження є важливим для розуміння контексту, в якому відбувається реформування ВО на третьому рівні в європейських країнах.

Згідно з результатами статистичного дослідження, виконаного у 2018 р. Радою з підготовки докторів філософії Європейської асоціації університетів, з 250 університетів, що взяли участь у дослідженні, заявили, що мають сформовані докторські школи або подібні структури. На рис. 2 представлено різні типи таких

<sup>6</sup> Byrne, J., Jørgensen, T., Loukkola, T. (2013). *Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project*. Brussels: EUA Publications, p. 12.

<sup>7</sup> OECD. (2012). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing, p. 64.

<sup>8</sup> Byrne, J., Jørgensen, T., Loukkola, T. (2013). *Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project*. Brussels: EUA Publications, p. 15.

структур: деякі університети створюють докторські школи на кожному факультеті; інші мають одну школу для управління всіма напрямками підготовки докторів філософії («парасолькова модель»), треті утворюють університетські консорціуми або міжінституційні докторські школи<sup>9</sup>. У кожному конкретному випадку створення докторських шкіл вказує на збільшення інституціональної участі ЗВО, що ідеально доповнює традиційну індивідуальну модель підготовки «керівник-аспірант».

Рис. 2. Організація докторських шкіл в європейських країнах



2) збільшенням фінансування науково-дослідними фондами підготовки докторів філософії з метою відходу від індивідуалізованої моделі навчання, заснованої на особистих стосунках керівника й докторанта. Згідно з результатами дослідження, представленого на рис. 3, 74% ЗВО визначили найважливішим стратегічним пріоритетом підготовки докторів філософії повноцінне фінансування цієї ланки ВО, при цьому 48% респондентів зазначили, що переважним чином фінансування докторських шкіл відбувається з державних джерел, тобто за рахунок відповідних Міністерств, національних дослідницьких рад, комітетів тощо. Натомість 11% зафіксували відсутність будь-якого фінансування<sup>10</sup>.

3) посиленням інституційної відповідальності ЗВО з метою інтеграції майбутніх докторів філософії у дослідницьке середовище, відмінне від наукових

<sup>9</sup> Hasgall, A., Saene, B., Borrell-Damian, L. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures: survey*. Geneva: EUA Council for Doctoral Education, p. 13.

<sup>10</sup> Там же, р. 20.

інтересів їхніх керівників та сприяння створенню міждисциплінарних дослідницьких груп.

Рис. 3 Фінансування підготовки докторів філософії



Як бачимо з рис. 4, 47% респондентів зазначили, що підготовка докторів філософії здійснюється в межах спеціально створених дослідницьких команд з представників одного ЗВО; 24% ЗВО мають такі міжінституційні групи з представників різних університетів та наукових установ<sup>11</sup>.

Рис. 4. Супервізія майбутніх докторів філософії



Вважаємо за потрібне наголосити, що в основу цих реформ покладено конститутивні документи, напрацьовані європейськими експертами під егідою Болонського процесу, до яких, передусім, відносимо: Дублінські дескриптори (2005)<sup>12</sup>, Зальцбурзькі принципи (2005, 2010<sup>13</sup>, 2016<sup>14</sup>).

<sup>11</sup> Там же, р. 24.

<sup>12</sup> Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group (contributors to the document are provided in the Annex). 18 October 2004. URL: [https://www.aqu.cat/doc/doc\\_24496811\\_1.pdf](https://www.aqu.cat/doc/doc_24496811_1.pdf)

<sup>13</sup> EUA. (2010). *Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles*. Brussels: EUA Publications, p. 8. URL: <http://www.eua-cde.org/reports-publications.html>.

У 2005 р. Європейська асоціація університетів опублікувала документ, який увійшов в історію ВО як «Зальцбурзькі принципи», оскільки в ньому чітко сформульовано «основні принципи розвитку програм підготовки докторів філософії»<sup>15</sup>. У подальші роки цей документ набув виняткової важливості для реформування ВО на третьому освітньо-науковому рівні, відповідно до якого має забезпечуватися різноманітність практичної підготовки та змісту освітньо-наукових програм, а здійснення самостійних наукових досліджень аспірантів повинно відображатися в інституціональних стратегіях ЗВО та наукових установ.

Зазначені принципи стали поштовхом до суттєвих трансформацій у європейській системі функціонування докторату, адже в європейських країнах реформування докторської підготовки отримало узагальнену назву «Зальцбурзький процес» на кшталт «Болонського процесу». Отже, Зальцбурзькі принципи закріпили основний компонент докторантури як продукування й набуття знань шляхом самостійного здійснення індивідуальних наукових досліджень, визнаючи, при цьому, необхідність підготовки молодих науковців до розширення можливостей працевлаштування й поза науковим сектором.

Зокрема у цьому документі наведено 10 основних принципів, на яких має базуватися ефективна підготовка докторів філософії. З-поміж них варто акцентувати на таких:

- 1) основним компонентом докторської підготовки є навчання через здійснення оригінального дослідження;
- 2) втілення в інституційні стратегії та політики закладу освіт або наукової установи;
- 3) визнання аспірантів повноцінними молодими дослідниками;
- 4) вирішальна роль наставництва та оцінювання;
- 5) тривалість ОНП;

---

<sup>14</sup> EUA. (2016). *Doctoral education – taking Salzburg forward. Implementation and new challenges*. Brussels: EUA Publications, 8 p.

<sup>15</sup> EUA. (2005). *Conclusions and recommendations of Bologna seminar on “Doctoral programmes for the European knowledge society” (Salzburg, 3-5 February 2005)*. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20recommendations%202005.pdf>

б) сприяння інноваційності ОНП, забезпечення її міждисциплінарності та уможливлення розвитку наскрізних компетентностей;

7) посилення мобільності;

8) досягнення критичної маси<sup>16</sup>.

На нашу думку, одним із основоположних принципів є наголос на тому, що підготовка докторів філософії не може бути якісною в умовах відсутності критичної маси дослідників, які спільно працюють в одному руслі наукового пошуку. Також має бути створена структурована система підготовки, що не залишає аспіранта «сам-на-сам» зі своїм дослідженням, лише з мінімальною підтримкою наукового керівника. А відтак, термін «критична маса» визначається наявністю наукового потенціалу в закладі ВО (науковій установі), в якому здійснюється підготовка та доступ до якісних наукових консультацій щодо дисертаційної роботи кожного аспіранта через партнерські угоди з іншими університетами. Тобто, якісна освітня програма третього рівня повинна забезпечити повноцінну освітню і наукову підготовку аспіранта. Для цього аспірант не повинен працювати лише під керівництвом одного наукового керівника. В аспіранта повинен бути доступ до різноманіття можливостей для презентації, апробації своєї наукової діяльності, обговорення проміжних результатів та отримання консультації за напрямом/тематикою свого дослідження. Тому там, де це можливо і доречно, можна призначати більше, ніж одного наукового керівника (зокрема із зарубіжних ЗВО чи наукових установ).

2010 р. цей документ був підсилений Зальцбурзькими Рекомендаціями II, які ще більше увиразнили наукові дослідження як основний компонент підготовки докторів філософії, що суттєво відрізняє третій рівень ВО від першого, бакалаврського та другого, магістерського. Зальцбурзькі Рекомендації II також окреслили низку пропозицій щодо покращення інституційного управління забезпеченням якості підготовки докторів філософії, вироблених на підставі консультацій з європейськими університетами щодо результатів якісних трансформацій у галузі.

---

<sup>16</sup> Там же.



У документі, зокрема наголошується на необхідності розроблення системи забезпечення якості докторату, що базується на різноманітних інституційних підходах. З огляду на зазначене, суттєвого впливу при оцінюванні набуває врахування взаємозв'язку між науково-дослідницькою діяльністю ЗВО та дослідницьким середовищем, які складають основу підготовки докторів філософії. Оцінка академічної якості підготовки повинна базуватися на експертній оцінці та враховувати галузеві відмінності. Для того, щоб бути відповідальними за якість докторських програм, заклади повинні розробляти показники на основі інституційних пріоритетів, таких як індивідуальний прогрес аспірантів, тривалість досліджень, рівень завершеності дисертацій в межах терміну навчання, умови для формування професійних навичок, які дозволяють працювати в інших сферах діяльності, відстеження кар'єри молодих дослідників та апробація результатів їхніх досліджень, забезпечення можливостей для професійного розвитку дослідників<sup>17</sup>.

Документ 2016 р. «Докторська освіта – подальше просування Зальцбурзьких принципів» спрямований на поглиблення імплементації Зальцбурзьких принципів у підготовці докторів філософії на стратегічному рівні, забезпечення послідовного загальнодержавного та інституційного підходу до розвитку докторату з урахуванням нових глобальних викликів, пов'язаних насамперед з етичними, цифровими та іншими аспектами розвитку суспільства і, які не були передбачені у попередніх рекомендаціях. Адже цифровізація спряє розвитку відкритої науки і відкритої освіти, широкій дисемінації результатів досліджень за рахунок соціальних медіа, а відтак розроблення й запровадження стандартів для навчання через дослідження і етики доброчесності є першочерговою необхідністю. Усі ці виклики спонукають освітні й наукові інституції адаптувати підходи, процедури та рекомендації щодо підготовки докторів філософії до дослідницького середовища, яке суттєво відрізняється від того, в якому сформувалися їхні наукові керівники<sup>18</sup>.

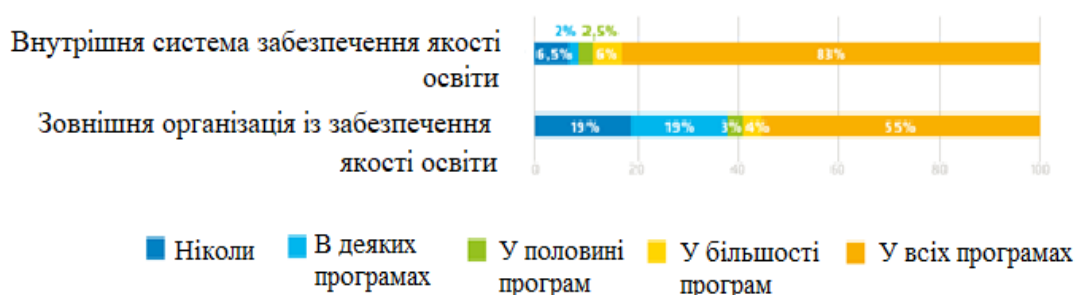
---

<sup>17</sup> EUA. (2010). *Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles*. Brussels: EUA Publications, p. 8. URL: <http://www.eua-cde.org/reports-publications.html>.

<sup>18</sup> EUA. (2016). *Doctoral education – taking Salzburg forward. Implementation and new challenges*. Brussels: EUA Publications, p.6.

Одним із значущих результатів процесу реформування, на наше переконання, стало запровадження системи внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості підготовки докторів філософії. Результати дослідження, Європейської асоціації університетів засвідчили, що 88% ЗВО створили внутрішню систему забезпечення якості в більшості докторських шкіл, а у 61% установ відбулася акредитація освітньо-наукових програм за участі зовнішніх агентств із забезпечення якості ВО (див. рис. 5)<sup>19</sup>.

Рис. 5. Внутрішня та зовнішня системи забезпечення якості підготовки докторів філософії



Одним із пріоритетних аспектів реформування системи забезпечення якості підготовки докторів філософії, над яким варто замислитись у контексті визначення цілей цього процесу, є формування культури якості ВО. Європейська асоціація забезпечення якості ВО (ENQA) визнає різноманітність підходів у забезпеченні якості освітньо-наукового процесу в ЗВО, що уособлює суттєву кореляцію цілей і контексту, в якому все відбувається<sup>20</sup>.

У науково-методичній літературі представлено перелік різних цілей забезпечення якості, які за своєю суттю, можна згрупувати у два основні види:

- 1) цілі, що слугують посиленню якості та
- 2) цілі, що слугують підзвітності.

З одного боку, забезпечення якості ВО має на меті продемонструвати відповідальність ЗВО перед зацікавленими особами, що, з іншого боку, як правило,

<sup>19</sup> Hasgall, A., Saene, B., Borrell-Damian, L. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures: survey*. Geneva: EUA Council for Doctoral Education, p. 31.

<sup>20</sup> ENQA. (2005). *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, URL: [http://www.enqa.eu/pubs\\_esg.lasso](http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso)

спрямоване на її зміцнення. Зазвичай, ці процеси тісно пов'язані між собою і передбачають узгодженість відповідних механізмів.

Зазначимо, що освітня політика ЄС завжди полягала в тому, що «кінцевою метою забезпечення якості ВО, як внутрішньої, так і зовнішньої, є підвищення її рівня, посилюючи довіру зацікавлених осіб»<sup>21</sup>. Насамперед, завдання із забезпечення якості ВО полягає у підвищенні рівня якості, враховуючи особливості ЗВО як експертних організацій, які значною мірою покладаються на професіоналізм професорсько-викладацького складу та сприяють встановленню студентоцентрованого навчання.

Загальна відповідь на цей виклик полягає в тому, що університети повинні формувати культуру якості, а не просто розвивати процеси забезпечення якості ВО. Європейська асоціація університетів визначає культуру якості як: організаційну культуру, що спрямована на неперервне посилення якості, і характеризується наявністю двох сутнісних елементів:

1) культурного/психологічного елементу спільних цінностей, переконань, очікувань та прихильності до феномену якості;

2) структурного/управлінського елементу із визначеними процесами, що посилюють якість та спрямовані на координацію індивідуальних зусиль усіх суб'єктів цього процесу<sup>22</sup>.

Асоціація також підкреслює важливість лідерства і залучення до цих процесів усього університетського співтовариства, включаючи академічний і технічний персонал, студентів тощо<sup>23</sup>.

Експертка А. Сарсок (A. Sursock) узагальнила взаємозв'язок між зазначеними елементами, використовуючи аналіз ефективних процесів безпеки в промисловості. Вона виявила, що ці категорії також застосовуються для підтримки культури якості

---

<sup>21</sup> EUA. (2010). *EUA policy document on quality and quality assurance in the European Higher Education Area*. URL: [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/EUA-QA-Policy-2010.sfl.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA-QA-Policy-2010.sfl.ashx)

<sup>22</sup> EUA. (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006*. Brussels: EUA Publications 42 p.

<sup>23</sup> Byrne, J., Jørgensen, T., Loukkola, T. (2013). *Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project*. Brussels: EUA Publications, 60 p.

в університетах. Відповідно до критерію «ефективності зміцнення культури якості ВО», дослідниця визначила чотири типи культури якості, що можуть бути притаманні європейським університетам:

– тип А: залучення керівництва, персоналу та студентів є слабким, що призводить до неефективного підходу, коли ніхто не несе відповідальності за якість ВО;

– тип В: прихильність до забезпечення якості є неявною і виявляється лише у професійних ролях; залучення керівництва є слабким, що унеможлиблює розвиток культури якості ВО;

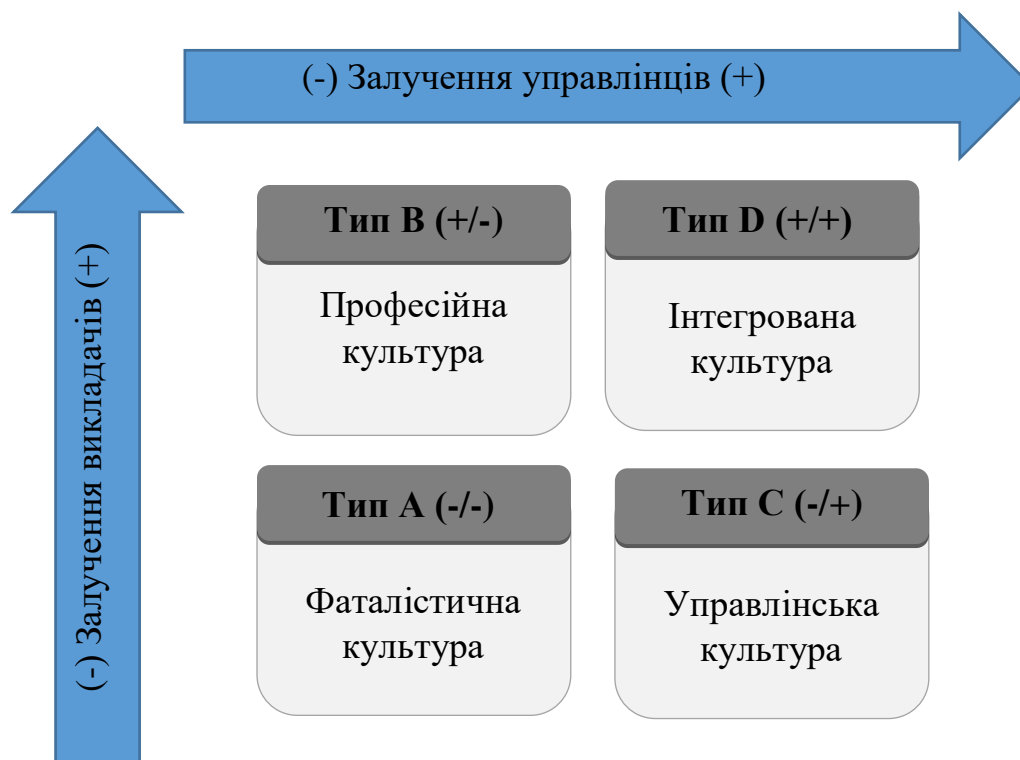
– тип С: рівень участі керівництва ЗВО є високим, натомість, залучення студентів – низьким, і тому погляд на якість є управлінським та часто зосереджений на реалізації процедур забезпечення якості;

– тип D: рівень залучення керівництва і студентів є високим, що у результаті призводить до розвитку справжньої культури якості<sup>24</sup>.

Акцентуємо, що останніми десятиліттями завдяки впровадженню формальних процесів забезпечення якості в європейській вищій освіті дискусія щодо розуміння сутності якості ВО перейшла від «професійної» до «інтегрованої» або «управлінської». Однак досвід формування системи забезпечення якості у ЗВО показує, що ідеальною метою має бути розвиток «інтегрованої» культури якості.

---

<sup>24</sup> Sursock, A. (2011). *Examining Quality Culture – Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy*, p. 57, based on Daniellou, F., Simard, M. & Boissières, I. 2009, *Facteurs humains et organisationnels de la sécurité industrielle: un état de l'art*.



**Рис. 6. Типи інституційної культури якості**

Для України на сучасному етапі розвитку вітчизняної системи забезпечення якості ВО, зокрема й для здобувачів ступеня доктора філософії, актуальним є вивчення кращих практик європейського досвіду з обґрунтування критеріїв вимірювання якісних показників підготовки наукових кадрів найвищої кваліфікації. Як бачимо з рис. 6, до основних критеріїв, що використовуються установами для вимірювання якості діяльності докторських шкіл в європейських країнах, належать:

- 1) наукові публікації докторантів про результати досліджень;
- 2) час навчання у докторській школі;
- 3) відсоток докторантів, що завершили навчання;
- 4) належна кваліфікація викладачів докторської школи;
- 5) задоволення докторантів від навчання у докторській школі;
- 6) відсоток міжнародних докторантів, що навчаються у докторській школі;
- 7) загальний рівень інтернаціоналізації освітньо-наукового процесу у докторській школі;
- 8) відсоток грантового фінансування;
- 9) відповідність наукових досліджень соціальному запиту;

10) відповідність наукових досліджень пріоритетам економічного розвитку країни;

11) індикатори внутрішнього забезпечення якості (наявність наукового комітету, наявність практики рецензування результатів наукових досліджень тощо)<sup>25</sup>.

Рис. 7. Індикатори оцінювання якості підготовки докторів філософії



Якщо ми уважно вивчимо рис. 7, то зауважимо, що до трійки ключових індикаторів моніторингу якості підготовки докторів філософії зараховують: публікаційну діяльність про результати дослідження (76% інституцій); відсоток докторантів, що завершили навчання (72% інституцій); кваліфікацію викладачів докторської школи (66% інституцій). Також 54% інституцій зважають на задоволеність аспірантів їхньою підготовкою, 53% - акцентують увагу на рівні інтернаціоналізації діяльності докторських шкіл, а 41% вважає значущим здатність університетів залучати грантове фінансування. На нашу думку, це, насамперед, свідчить про те, що в цілому вони спрямовані на оцінювання докторантів як самодостатніх молодих науковців з огляду на якість результатів їхніх досліджень, досягнення якої забезпечується за рахунок упровадження кваліфікованого наукового супроводу, наставництва, супервізії.

<sup>25</sup> Hasgall, A., Saene, B., Borrell-Damian, L. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures: survey*. Geneva: EUA Council for Doctoral Education, p. 31.

Оскільки на початку нашого дослідження, ми зазначили про динамічність як основоположну характеристику процесу підготовки докторів філософії, то закономірним буде звернення уваги на стратегічні пріоритети, які європейські ЗВО окреслили для реалізації на найближчу перспективу у контексті забезпечення якості докторату<sup>26</sup>.

Рис.8. Стратегічні пріоритети розвитку підготовки докторів філософії в європейських країнах



Отже, як свідчить рис. 8, 74% ЗВО визначили найважливішим стратегічним пріоритетом забезпечення якості підготовки докторів філософії, повноцінне фінансування цієї ланки ВО. Другим пріоритетом, з точки зору 70% університетів, – є дослідницька етика, що свідчить про зростаючу увагу до цього питання, адже академічна етика та доброчесність у більшості документів європейських освітніх організацій декларується як основна цінність університетської освіти і науки, на підставі якої формується культура якості. Третій пріоритет за важливістю (61% респондентів) передбачає посилення інтернаціоналізації освітньо-наукового рівня ВО, зокрема розширення можливостей залучення докторантів з-за кордону. Високий ступінь такої пріоритетності не випадковий, адже міжнародний характер дослідницької діяльності та зростаюча актуальність розбудови диверсифікованого навчального середовища в ЗВО є одним із вимірів надання якісних освітньо-наукових послуг.

<sup>26</sup> Там же, р. 30.

Іншими важливими стратегічними пріоритетами визначено: кар'єрний розвиток, гендерну рівність, відкритий доступ до результатів наукових досліджень, здоров'я і добробут докторантів. На противагу, співпраця між університетами та бізнесом, а також соціальне залучення докторантів до проблем розвитку суспільства отримали найнижчий ступінь пріоритетності, відповідно 28% та 20%.

Проаналізуємо найвиразніші напрями розвитку підготовки докторів філософії, що визначені європейськими країнами як пріоритетні.

*1. Забезпечення високого рівня професійної й кар'єрної мобільності аспірантів як молодих дослідників.* Попри те, що статус аспірантів суттєво відрізняється в різних європейських країнах, їх роль молодих дослідників є безперечною. Їх основна робота пов'язана з виконанням досліджень за академічними стандартами для створення нових знань при одночасному розвитку їхніх дослідницьких навичок та знань. Освітньо-наукові програми підготовки докторів філософії відрізняються від типових програм професійної або ВО. Тому аспіранти потребують достатньо часу та гнучкого графіку навчання, щоби завершити своє дослідження при достатньому фінансуванні. Як показують результати дослідження, для досягнення ступеня доктора філософії у більшості європейських країн потрібно в середньому чотири роки. Розглядаючи аспірантів як молодих дослідників, університети та наукові установи все частіше сприймають їх як потенційних дослідників в академічному середовищі, але також як дослідників за межами наукових інституцій, а саме як висококваліфікованих «працівників у знаннєвій галузі» (knowledge workers). Мобільність аспірантів розглядається не лише з точки зору їх міжсекторальної кар'єрної перспективи (наукові установи, промисловість, освіта, уряд, консультації тощо), але й географічної (міжнародна академічна). Відповідно до дослідження Асоціації європейських університетів, значну більшість (73%) докторських дисертацій аспіранти виконують в іншій установі, ніж у тій, де вони навчалися раніше<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Там же, р. 32.



2. *Інституційна відповідальність.* Різке збільшення кількості докторських шкіл та різноманітність освітніх програм і форм навчання свідчать про те, що університети запроваджують структурований підхід до підготовки докторів філософії та культивують інституційну відповідальність за підтримку молодих дослідників. Попри очевидну різноманітність підходів до організації ВО на третьому рівні та розроблення різноманітних політик, основною тенденцією залишається посилення інституціональної стратегії докторської підготовки. У цьому плані інформативними є результати опитування щодо організації докторської освіти. Хоча університети встановлюють різноманітні, часто паралельні структури на різних рівнях управління університетом, мета та мотивація всіх цих структур полягає в посиленні інституційної ролі, наприклад, через докторські програми, а також через послуги, що надаються докторськими школами. Крім того, освітні й наукові установи встановили додаткові правила та норми щодо результатів підготовки докторів філософії та допоміжних освітніх заходів, таких як розвиток наскрізних компетентностей.

3. *Дієвий цикл забезпечення якості.* Аналіз результатів емпіричного дослідження показав наявність ефективного забезпечення доброчесності у процесі підготовки докторів філософії, який сприяє якості ВО. Критерії прийому та відбору на освітні програми встановлені університетами (інтерв'ю, наукові пропозиції та презентація дослідницьких ідей), зосереджуються переважно на визначені дослідницького потенціалу аспірантів та меншою мірою враховують попередні досягнення аспірантів, зокрема оцінки за іспити на магістерській освітній програмі чи результати досліджень, викладених у магістерській роботі. Хоча оцінка потенціалу аспіранта для можливих майбутніх досягнень може розглядатися як певний ризик, цей критерій – у поєднанні з адекватною підготовкою та підтримкою – сприяє залученню найбільш талановитих молодих дослідників на ранньому етапі їхнього розвитку.

4. *Ландшафт різноманітності.* Наявність очевидних спільних рис в організації докторантури та підтримці аспірантів уможлиблює обґрунтування конкретної європейської моделі підготовки докторів філософії. До таких спільних

рис зараховуємо сприйняття аспірантів як молодих дослідників на ранньому етапі наукової кар'єри, що може викликати зацікавленість в інших країнах світу. Проте, суттєвими є різноманітні організаційно-педагогічні засади підготовки докторів філософії не лише в різних європейських країнах, а й в різних інституціях в межах однієї країни. Така неподібність насамперед відображається в різному статусі аспірантів, у різних інституційних структурах, різному рівні кваліфікації викладачів чи наборі дисципліни. Фінансування докторської освіти також відрізняється, як і критерії прийому та процедури оцінювання.

Основна частина підготовки докторів філософії базується на набутті спеціальних дослідницьких знань та пов'язаних з ними навичок. Аналіз відповідної літератури та інтернет-сторінок європейських ЗВО свідчить про різноманітність підходів у кожній окремій галузі знань. Наприклад, в гуманітарних науках одноосібні наукові видання молодих аспірантів зустрічається частіше, натомість природознавчим наукам притаманна традиція спільного видання наукових результатів декількох учених, у тому числі й аспірантів. Теж саме стосується і виконання докторських досліджень: у галузі гуманітаристики наукові проекти, як правило, виконуються аспірантами одноосібно, а в природничих науках обмін результатами дослідницьких проєктів між декількома аспірантами є звичайною практикою.

*5. Майбутні пріоритети підготовки докторів філософії.* Останнє десятиліття ознаменувалося повсюдним створенням докторських шкіл в європейських університетах. Зараз виникає питання щодо їх майбутніх цілей та перспектив. Як показало дослідження, уточнюються пріоритети, пов'язані з підготовкою аспірантів, зокрема організацією супервізії, перспективами кар'єрного зростання, доступністю відкритої науки, цілісністю досліджень або залученням аспірантів із-за кордону. Деякі ЗВО зосереджують більше уваги на збільшенні кількості аспірантів, інші на перспективах кар'єрного зростання молодих науковців. Однак основні принципи докторської освіти в європейських країнах, що встановлені в Зальцбурзі понад десятиліття тому, залишаються незмінними. Європейські університети характерну модель підготовки докторів філософії, яка адаптується до різноманітних

національних контекстів, з метою уможливлення продукування високоякісних оригінальних досліджень відповідно до академічних стандартів.

*6. Погляд у майбутнє, спираючись на успішне минуле.* Виходячи з результатів здійсненого аналітичного дослідження, можна стверджувати, що наявна практика підготовки докторів філософії в європейських країнах відображає принципи та настанови, розроблені в трьох документах, що мають назву Зальцбургські принципи та рекомендації. Необхідно відзначити важливість ролі підготовки докторів філософії в європейських наукових дослідженнях та прийняття інституціями додаткових обов'язків. Зальцбурзькі принципи та рекомендації розроблені в 2005 – 2015 рр., ніколи не застосовувалися законодавством зверху вниз. Натомість, вони виникли та розвинулися внаслідок постійних процесів самооцінювання університетів та наукових установ й обміну практичним досвідом між ними. Це свідчить про те, що поза різноманітністю практик підготовки докторів філософії можна спільно створювати та розробляти ідеї, які надихають установи в різних країнах адаптувати їх до власного юридичного та академічного контексту. Обмін практиками на інституційному рівні виявився чудовим методом побудови загальної нормативної та академічної бази підготовки докторів філософії, яка враховувала б особливості кожного закладу.

Отже, дослідження засвідчило, що посилення процесів інституціоналізації у розвитку докторських шкіл дозволило ЗВО запроваджувати процеси забезпечення якості підготовки наукових кадрів найвищої кваліфікації, які у багатьох країнах були повністю відсутні. Формування культури якості ВО відбувається у континуумі трансформації від професійної культури з високим рівнем залучення академічного персоналу до управлінської культури та, в ідеалі, продовжуватиметься до утвердження інтегрованої культури із залученням усіх зацікавлених осіб. Створення докторських шкіл розглядається ключовим підходом до розвитку управлінської культури якості на третьому рівні ВО, зокрема шляхом трансформації потрактування цього поняття від індивідуальної програми наукового дослідження до структурної одиниці ЗВО, на яку поширюється загальне стратегічне управління.

Підсумовуючи здійснене дослідження наголосимо, що таким специфічним проблемам діяльності докторських шкіл щодо забезпечення якості освіти, як сприяння кар'єрному розвитку докторантів та залучення на навчання кандидатів у доктори філософії із зарубіжних країн, не надається пріоритетних переваг у порівнянні з загальними проблемами, що пов'язані з доступом до відкритих наукових джерел інформації, гендерною рівністю або дослідницькою етикою й академічною доброчесністю. Це відображає збільшення кількості різних аспектів, які мають враховувати університети у процесі зміцнення якісних показників діяльності їхніх докторських шкіл на сучасному етапі реформування європейської ВО. Зазначене також вказує на посилення актуальності запровадження якісної докторської освіти з метою реалізації науково-дослідної політики в університетах. Зокрема, важливе значення, яке приділяється дослідницькій етиці та доброчесності (70%), вказує на глибину окресленої проблеми, що стрімко набирає обертів в академічному університетському середовищі за дуже короткий час.

Підготовка докторів філософії привернула увагу багатьох дослідних державних і недержавних установ Європи та світу. Результати їхніх дослідницьких ініціатив засвідчили нові тенденції з точки зору організації й управління, та уможливили формулювання рекомендації для ЗВО та відповідних органів управління вищою освітою, які відображають зміни у складному та конкурентному глобальному світі. Велика кількість досліджень та проєктних робіт також вказує на те, що сфері підготовки докторів філософії не притаманне планування «зверху вниз». Натомість сама наукова спільнота бере активну участь у її розвитку. Завдяки постійним дискусіям та емпіричним дослідженням виявляються потреби, здійснюється обмін кращими практиками та забезпечується процес управління «знизу вгору».

До проведення реформи з підготовки докторів філософії переважна більшість ЗВО та наукових установ не оперували інформацією про кількість аспірантів, а також не мали загальної концепції належної супервізії; усі ці аспекти залишалися у полі зору окремих наукових працівників, задіяних у підготовці докторів філософії. Після впровадження реформи на загальноєвропейському рівні освітні й наукові

інституції розробили низку процедур щодо інституційного розвитку докторських шкіл та забезпечення якості освітньо-наукового процесу на третьому рівні ВО, зокрема зарахування аспірантів та моніторингу їх успішності згідно з показниками завершення та захисту дисертацій в межах терміну підготовки.

Одним із дієвих засобів посилення управлінської культури стало створення докторських шкіл. Феномен «докторська школа» у зарубіжних системах ВО розуміють по-різному: від кількох освітньо-наукових програм в установі до охоплення всіх освітньо-наукових програм у межах єдиного загальноуніверситетського підрозділу, на який поширюється стратегічне управління закладу. Посилення інституційної культури якості підготовки докторів філософії та утвердження професійного управління докторськими школами дозволило установам розвивати послуги кар'єрного просування докторантів і, що не менш важливо, встановлювати процедури забезпечення якості, які у багатьох системах були повністю відсутні.

## 1.2. ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ Й ТРАНСКОРДОННОСТІ

*Ганна Товканець, Катерина Кришинець-Андялошій*

Сьогодні світ стоїть на порозі нової хвилі інновацій, яка може серйозно змінити «освітній ландшафт». Аналіз наукових джерел<sup>28,29,30,31</sup> дає підстави виокремити чотири ключових тенденції, які характеризують сучасний стан розвитку освіти і задають основні параметри освіти майбутнього:

**Тенденція 1.** Масовізація освіти. Розширення доступу до вищої освіти впродовж двох десятиліть відбувається внаслідок збільшення мережі ЗВО та кількості ліцензованих місць для вступу до них абітурієнтів на безоплатній та комерційній основах. Не викликає заперечень, що важливим індикатором рівня освіти суспільства є чисельне включення населення до здобуття освіти. Масовізація вищої освіти актуалізує проблему якості освіти, стає потужним стимулом для формування системи управління якістю освіти на державному рівні.

**Тенденція 2.** Інтернаціоналізація освіти (рис.1). Освітні установи і уряди багатьох країн сьогодні зіткнулися зі складною дилемою. Вони стоять перед вибором між інтернаціоналізацією (включенням в глобальний освітній простір і прийняттям міжнародних правил гри) і автономізацією, яка полягає в ігноруванні міжнародної тенденції і реалізації політики освітнього протекціонізму з ризиком

---

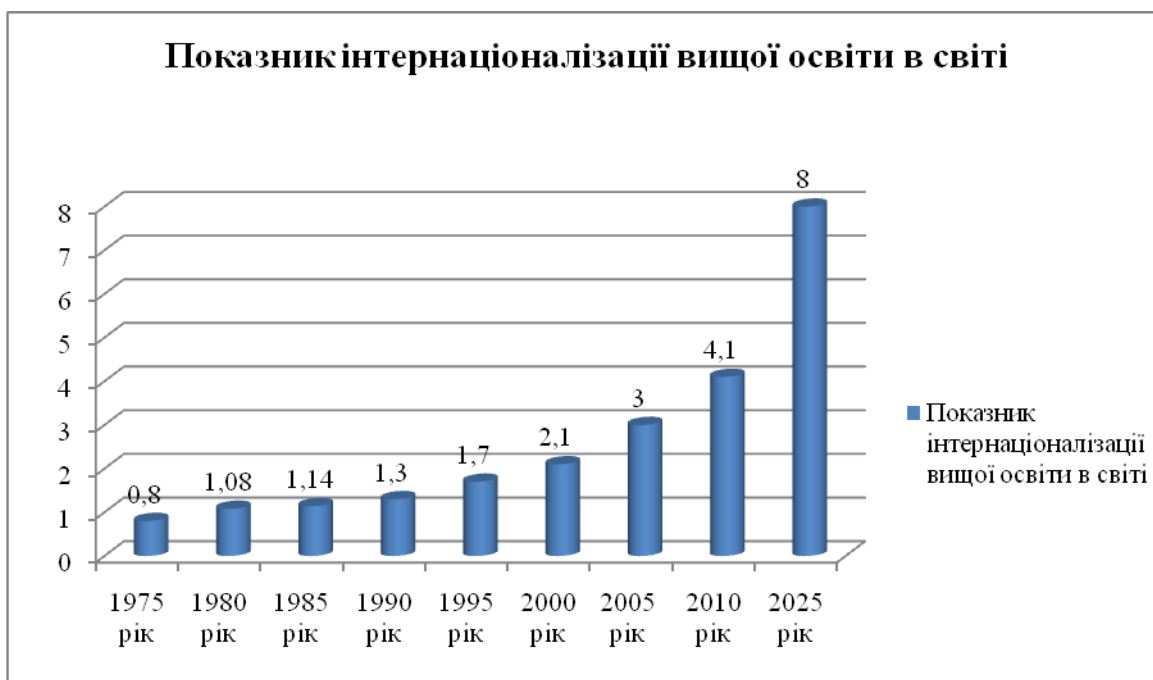
<sup>28</sup> Ничкало, Н., Лук'янова, Л, Бера, Р, Тринус, О. Професійно-соціальний статус вчителя в сучасному українському суспільстві на тлі зарубіжного досвіду. В кн.:Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти.Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2020. С. 18-34.

<sup>29</sup> Чернякова, Ж. Ю. Інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії. – На правах рукопису. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; Сумський державний педагогічний університет імені А. С.Макаренка. Суми, 2012. 21 с.

<sup>30</sup> Лук'янова, Л.Б., Товканець, Г.В., Сотська, Г.І., Тринус, О.В. [Соціально-педагогічні аспекти діяльності віртуальних університетів у європейському освітньому просторі / Інформаційні технології і засоби навчання.](#) 2019. – Том 72 № 4 (2019). С.14-25.

<sup>31</sup> Tovkanets Oksana, Tovkanets Anna. Cross-border cooperation between Ukraine and Slovakia and its role in development european education / Cezhraničná spolupráca medzi Ukrajinou a Slovenskom a jej úloha vo vývoji európskeho vzdelávania // Premeny školy a učiteľské vzdelávanie v historickom kontexte a nové perspektívy Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou Prešovskej univerzity v Prešove pri príležitosti 70. výročia založenia Pedagogickej fakulty v Prešove Prešov 6. – 7. február 2019. С. 483 – 490.

протягом 10-15 років перетворитися в освітню провінцію. Такий вибір сьогодні стоїть і перед Україною.



**Рис. 1. Кількість іноземних студентів у світі (млн. осіб).<sup>32</sup>**

**Тенденція 3.** Турбулентність світової економіки і формування нового технологічного укладу в промисловості й соціально-економічній сфері, зокрема в освітній галузі.

Нова економіка є симбіозом економік – фінансової, заснованої на знаннях і інтегровано-глобальної, а інновації при цьому виступають у ролі каталізатора становлення новітнього шостого технологічного укладу. Економічні імперативи починають поступатися місцем реаліям гео економічним: однією з головних функцій грошей стає інформаційна, яка усе більше здобуває віртуальний характер, цінні папери також перетворюються у віртуальний капітал, що залежно від обставин може стати реальним або фіктивним капіталом. Для виходу зі стану кризової турбулентності і входу у режим стійкого економічного зростання необхідні масштабні інвестиції у створення і розвиток нового технологічного укладу та модернізацію економіки на його основі, де особливе місце займає освіта.

<sup>32</sup> Конанчук Денис, Волков Андрей. Епоха «Гринфилда» в освіті. Исследование SEDeC. Центр образовательных разработок Московской школы управления. Сколково (SEDeC), 2013. С. 6.

**Тенденція 4.** Цифрова революція. Масове поширення освітніх проєктів подібного формату експерти порівнюють з «лавиною інновацій<sup>33</sup>», суть якої полягає в тому, що спеціалізовані освітні проєкти здатні більш ефективно виконувати окремі «традиційні» функції шкіл і університетів – викладання, оцінку результатів, формування спільнот та інше. Це повинно привести до загострення конкуренції та неминучої зміни існуючих моделей ЗВО і шкіл.

Наразі ми зупинимося на одній із важливих інновацій, яка починає активно поширюватися в європейському освітньому просторі – транскордонна освіта.

Основою транскордонного співробітництва є процес створення зв'язків та договірних відносин у прикордонних територіях з метою пошуку рішень для спільних та ідентичних проблем, а «філософія транскордонного співробітництва» полягає у тому, що два суміжні прикордонні регіони співпрацюють у процесі розробки планів та вибору пріоритетів розвитку, а не працюють окремо, а потім узгоджують плани розвитку за окремими заходами. Транскордонна співпраця полягає у тому, щоб у діалогові в усіх сферах життя були задіяні всі соціальні групи населення та адміністративні органи. Серед головних цілей такої співпраці є: подолання існуючих стереотипів та упереджень по обидві сторони кордону; усунення політичних та адміністративних бар'єрів між сусідніми народами; створення господарської, соціальної та культурної інфраструктури, за умови формування спільних органів, господарюючих суб'єктів<sup>34</sup>, осередків тощо<sup>35</sup>.

Знання та розуміння сусіда є так само важливими, як і формування довіри. Різноманітність проблем та потенційних можливостей розвитку по обидві сторони кордону на просторах Європи призводить до того, що транскордонне співробітництво стає неминучим, бо служить втіленню в життя принципів міжнародного права в чітко визначеному регіональному аспекті.

---

<sup>33</sup> Barber Michael, Donnelly Katelyn, Rizvi Saad «An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead». Institute for Public Policy Research, 2013. 78 с. URL: [https://www.insidehighered.com/sites/default/server\\_files/files/FINAL%20Embargoed%20Avalanche%20Paper%20130306%20\(1\).pdf](https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/FINAL%20Embargoed%20Avalanche%20Paper%20130306%20(1).pdf)

<sup>34</sup> Закон України «Про транскордонне співробітництво» URL: zakon.rada.gov

<sup>35</sup> Розвиток транскордонного співробітництва: науково-аналітична доповідь / НАН України. ДУ «Інститут регіональних досліджень імені М. І. Долишнього НАН України»; наук. редактор В.С. Кравців. Львів, 2016. С. 47.



Транскордонна вища освіта означає вищу освіту, яку отримує здобувач освіти в тих ситуаціях, коли викладач, студент, програма, навчальний заклад чи постачальник освітніх послуг або навчальні матеріали перетинають національні кордони країни свого походження. Транскордонна вища освіта може включати програми вищої освіти, що реалізуються державними, приватними, некомерційними і комерційними постачальниками освітніх послуг. Цей термін стосується також широкого ряду методів надання освітніх послуг: від навчання «віч на віч» (яке приймає безліч форм, включаючи поїздки здобувачів освіти за кордон і в зарубіжні філії закладів вищої освіти) до дистанційного навчання (використовує ряд спеціальних технологій і електронне навчання)

Сутність транскордонної освіти і освітньої інтеграції чітко проглядається в принципах забезпечення якості транскордонної освіти<sup>36</sup>, які спрямовані на надання підтримки і стимулювання міжнародної співпраці, а також посилення розуміння важливості забезпечення якості такої освіти. Метою Керівних принципів є захист здобувачів освіти та інших зацікавлених осіб від ризику отримання освітніх послуг низької якості і недобросовісних постачальників. Керівні принципи не пов'язують країни юридичними зобов'язаннями. Передбачається, що країни реалізують принципи відповідно до свого національного контексту, а також стимулювання розвитку систем якісної транскордонної вищої освіти, що відповідають гуманітарним, соціальним, економічним і культурним потребам людей.

З 1980-х років ринок транскордонної вищої освіти значно розширився завдяки підвищенню мобільності студентів, професорсько-викладацького складу, навчальних програм і (філій) навчальних закладів, фахівців у відповідних сферах. В цей же період були розроблені нові методи надання освітніх послуг і сформувалися їхні постачальники, наприклад, закордонні філії закладів вищої освіти, електронні форми забезпечення вищої освіти і комерційні постачальники освітніх послуг. Ці нові форми транскордонної вищої освіти пропонують більш широкі можливості для вдосконалення навичок і компетенцій окремих здобувачів освіти, а також для

---

<sup>36</sup> Руководящие принципы по обеспечению качества трансграничного высшего образования. Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева. М.: Логос, 2013. С. 396–410.

підвищення якості національних систем вищої освіти за умови, що останні мають на меті служіння гуманітарному, соціальному, економічному та культурному розвитку приймаючої країни. Тоді як в деяких країнах існують національні структури забезпечення якості, акредитації та визнання кваліфікацій, що враховують транскордонну вищу освіту, у багатьох державах такі структури досі не розраховані на подолання проблем в сфері транскордонної вищої освіти.

Більш того, відсутність всеосяжних основ для координації різних ініціатив на міжнародному рівні в поєднанні з різноманітністю і нерівномірністю національних систем забезпечення якості та акредитації створює прогалини в системі забезпечення якості в сфері транскордонної вищої освіти, залишаючи деякі елементи ринку цієї освіти взагалі за рамками яких би то не було систем забезпечення якості та акредитації. Це підвищує вразливість здобувачів освіти та інших зацікавлених сторін перед неякісними послугами та недобросовісними постачальниками послуг транскордонної вищої освіти.

Основне завдання, яке стоїть сьогодні перед існуючими системами забезпечення якості та акредитації, полягає в розробці належних процедур і систем, розрахованих на зарубіжних постачальників освітніх послуг і зарубіжні програми (на додаток до вітчизняних постачальників і програм) з метою максимізації переваг та зменшення потенційних недоліків процесу та результатів інтернаціоналізації вищої освіти.

У той же час підвищення мобільності студентів, викладачів, дослідників і фахівців у відповідних професійних сферах виводить на перше місце в порядку денному міжнародної співпраці проблему визнання академічних та професійних кваліфікацій. У зв'язку з цим виникає необхідність в реалізації додаткових національних ініціатив, зміцнення співпраці та мережевої роботи, а також створення більш прозорої системи інформування про процедури і системи забезпечення якості, акредитації та визнання кваліфікації. Цим зусиллям слід надати глобальний масштаб, забезпечити їх загальну спрямованість на задоволення потреб країн, що розвиваються, в справі створення міцних національних систем вищої освіти. З урахуванням того, що в деяких країнах не існує всеосяжних основ

для забезпечення якості, акредитації та визнання кваліфікацій, важливою компонентою створення потенціалу повинно стати загальне зміцнення і координація національних і міжнародних ініціатив.

Реалізація цих принципів могла б стати першим кроком у процесі створення такого потенціалу. Якість сектора вищої освіти тієї чи іншої країни, а також системи оцінки моніторингу вищої освіти не тільки відображають соціальне і економічне благополуччя держави, а й є визначальними факторами, що впливають на статус відповідної системи вищої освіти на міжнародному рівні. Створення систем забезпечення якості вже стало необхідністю, і не тільки з метою моніторингу якості вищої освіти в країні, а й з метою участі країни в наданні послуг транскордонної вищої освіти. В результаті кількість органів забезпечення якості та акредитації в сфері вищої освіти в останні два десятиліття значно зросла. Однак існуючий національний інституційний потенціал в галузі забезпечення якості часто займається виключно наданням освітніх послуг внутрішніми навчальними закладами і на внутрішньому ринку вищої освіти. Покращення можливостей транскордонної мобільності студентів, викладачів, фахівців у відповідних сферах, програм і постачальників освітніх послуг ставить перед існуючими національними системами, а також органами забезпечення якості, акредитації та визнання зарубіжних кваліфікацій складні завдання.

Деякі з таких завдань описані нижче<sup>37</sup>.

1. Потенціал національних систем в сфері забезпечення якості та акредитації часто не включає транскордонну вищу освіту. Це підвищує ризик того, що студенти будуть спиратися на недостовірну інформацію і отримувати освітні послуги від недобросовісних постачальників, а також можуть постраждати від непрофесійної роботи органів забезпечення якості та акредитації, низької якості освітніх послуг, що призведе до отримання ними кваліфікацій обмеженого практичного застосування.

---

<sup>37</sup> Руководящие принципы по обеспечению качества трансграничного высшего образования. Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева. М.: Логос, 2013. С. 399.

2. Національні системи та органи визнання ступеня можуть мати обмежену інформацію і досвід у сфері визнання кваліфікацій транскордонної вищої освіти. У деяких випадках завдання додатково ускладнюється у зв'язку з тим, що постачальники послуг транскордонної вищої освіти можуть присуджувати кваліфікації, які за якістю не можуть бути порівнюваними з тими кваліфікаціями, що вони присуджуються випускникам освітніх програм в своїй країні.

3. Зростаюча потреба у визнанні закордонних кваліфікацій на національному рівні поставила нові завдання перед національними органами визнання кваліфікацій. Це стає причиною адміністративних і юридичних проблем, з якими стикаються окремі особи.

4. Професійна діяльність спирається на надійні, високоякісні кваліфікації. Абсолютно необхідно, щоб користувачі професійних послуг, включаючи роботодавців, могли бути повністю впевнені в навичках кваліфікованих фахівців. Розширення можливостей для отримання кваліфікацій низької якості може нашкодити самій професійній діяльності, а в довгостроковій перспективі і підірвати довіру до професійних кваліфікацій.

Керівні принципи спрямовані на формування відповідно описаним вище завданням міжнародної структури забезпечення якості в сфері транскордонної вищої освіти. Вони засновані на взаємній довірі і повазі країн, а також на визнанні важливості міжнародного співробітництва в галузі вищої освіти, зокрема педагогічної. Ці принципи також сформульовані з урахуванням значущості національних органів влади та різноманітності систем вищої освіти.

Країни надають великого значення національному суверенітету в сфері вищої освіти. Вища освіта – це одна з найважливіших сфер вираження мовного та культурного розмаїття країни і стимулювання її економічного розвитку й соціальної згуртованості. У зв'язку з цим ми визнаємо, що процес розробки політики в галузі вищої освіти повинен відображати національні пріоритети. У той же час не можна заперечувати, що в деяких країнах здійснюють діяльність по кілька спеціалізованих органів з якості у сфері вищої освіти. Ефективність цих Керівних принципів в цілому залежить від можливості зміцнення потенціалу

національних систем з метою забезпечення високої якості вищої освіти. Забезпечувати релевантність і служити доповненням до справжніх Керівних принципів будуть регіональні конвенції, що розробляються і реалізуються ЮНЕСКО, а також додаткова підтримка безперервних ініціатив ЮНЕСКО в сфері зміцнення потенціалу з боку інших багатосторонніх організацій і двосторонніх донорів, що працюють в цій галузі. Ці ініціативи слід підкріплювати участю регіональних і національних партнерів.

У тексті Керівних принципів визнається значимість ролі неурядових організацій – асоціацій закладів вищої освіти, студентських організацій, асоціацій викладачів, які працюють в сфері забезпечення якості мереж і органів акредитації та визнання кваліфікацій, а також органів оцінки кваліфікацій і професійних асоціацій – в справі зміцнення міжнародного співробітництва в цілях забезпечення якості транскордонної вищої освіти.

Справжні Керівні принципи ставлять за мету стимулювання процесу зміцнення та координації існуючих ініціатив шляхом активізації діалогу і співпраці між різними організаціями.

При реалізації Керівних принципів слід враховувати це розмаїття методів навчання і відмінність у вимогах до забезпечення їх якості. Тож визначимо керівні принципи для основних груп зацікавлених осіб – стейкхолдерів системи вищої освіти.

Ставлячись з належною увагою до різномітних принципів розподілу відповідальності в сфері вищої освіти в кожній країні, Керівні принципи рекомендують конкретні дії шести зацікавленим сторонам<sup>38</sup>: (рис. 2).

---

<sup>38</sup> Стефан Винсен-Ланкран, Себастьян Фотенхауэр. Рекомендации ОЭСР/ЮНЕСКО по обеспечению качества трансграничного высшего образования: текущее состояние имплементации. Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева. М.: Логос, 2013. 355 с.



**Рис 2. Зацікавлені сторони, яким скеровано керівні принципи розвитку транскордонної освіти**

*Керівні принципи для органів державного управління.* Органи державного управління можуть впливати і навіть повністю виконувати функцію стимулювання забезпечення належної якості, акредитації та визнання кваліфікацій. У більшості систем вищої освіти вони відіграють роль координатора політичних стратегій. Однак в деяких країнах функція нагляду за забезпеченням якості покладається на органи управління адміністративно-територіальною освітою або ж неурядові організації.

У зв'язку з цим органам державного управління рекомендується:

а) створити або сприяти створенню всеосяжної, справедливої та прозорої системи реєстрації або ліцензування постачальників послуг транскордонної вищої освіти, які бажають здійснювати діяльність на території країни;

б) створити або сприяти створенню всеосяжного потенціалу для надійного забезпечення якості та акредитації програм транскордонної вищої освіти з урахуванням того, що це забезпечення повинно стосуватися як країн, що направляють студентів, викладачів та ін., так і країн, які приймають;

в) проводити консультації і здійснювати Координацію діяльності різних компетентних органів, що відповідають за забезпечення якості та акредитацію на національному та міжнародному рівнях;

г) забезпечувати поширення точної, надійної і доступної інформації про критерії і норми реєстрації, видачі дозволів, забезпеченні якості та акредитації в сфері транскордонної вищої освіти, їх значимості для фінансування студентів, навчальних закладів або програм, коли це може бути застосовано, а також дотримання вимог щодо їх добровільності або обов'язковості;

д) розглянути можливість приєднання до розробки і / або модернізації відповідних регіональних конвенцій ЮНЕСКО в сфері визнання академічних ступенів, а також створення національних інформаційних центрів, передбачених такими конвенціями;

е) у разі доцільності розробити або стимулювати укладання двосторонніх або багатосторонніх угод про визнання кваліфікацій, що спрощують процес визнання або встановлення еквівалентності кваліфікацій кожної країни – учасниці угоди на основі процедур і критеріїв, передбачених такими угодами;

ж) брати участь в прийнятті на міжнародному рівні заходів щодо підвищення доступності до новітньої, точної і повної інформації про визнані ЗВО і постачальників освітніх послуг.

***Керівні принципи для закладів вищої освіти та постачальників освітніх послуг.*** Прихильність принципам забезпечення якості з боку всіх закладів вищої освіти та постачальників освітніх послуг у сфері вищої освіти є обов'язковою. Тому незамінним є як активна, так і позитивна участь у цьому членів професорсько-викладацького складу ЗВО. Освітні установи вищої освіти несуть відповідальність за якість так само, як і за суспільну, культурну і мовну значущість освіти і стандарти ступенів, що присуджуються ними випускникам, незалежно від того, де або як вони надають освітні послуги.

У зв'язку з цим закладам вищої освіти і постачальникам освітніх послуг, які працюють в сфері транскордонної вищої освіти, рекомендується:

1. Забезпечити порівняльну якість навчальних програм, пропонує в своїй країні і за кордоном, а також наявність в програмах елементів, що враховують культурні та мовні особливості і потреби приймаючої країни. Бажано, щоб ЗВО і постачальники освітніх послуг у сфері транскордонної вищої освіти висловлювали свою прихильність цим принципам в публічній формі. Важливою і як такою, що має безпосереднє відношення до цього питання є ініціатива, описана в заяві «Якісна вища освіта без кордонів» («Sharing Quality Higher Education across Borders») <sup>39</sup>, з яким від імені вищих навчальних закладів усього світу виступили Міжнародна асоціація університетів, Асоціація університетів і коледжів Канади, Американська рада з освіти і Рада з акредитації в галузі вищої освіти.

2. Визнати, що якісне викладання і дослідження можливі при наявності професорсько-викладацького складу і створених для його членів робочих умов, що відповідають високим стандартам якості і сприяють проведенню незалежної і ретельної оцінки. Для забезпечення сприятливих умов роботи, а також колегіального правління і академічних свобод всім ЗВО і постачальникам освітніх послуг необхідно враховувати положення Рекомендації ЮНЕСКО щодо статусу викладацького складу в сфері вищої освіти (Status of Higher Education Teaching Personnel)<sup>40</sup> й інших відповідних інструментів.

3. Розробити, підтримати або вдосконалити існуючі внутрішні системи управління якістю для забезпечення максимального використання ЗВО та постачальниками освітніх послуг компетенцій всіх зацікавлених сторін – професорсько-викладацького складу, адміністративних співробітників, студентів і випускників, а також для забезпечення повної відповідальності ЗВО та постачальників освітніх послуг за присудження академічних ступенів на рівні вищої освіти, порівнюваних за стандартами в їхній рідній країні і за кордоном. Крім того, при рекламуванні своїх програм за посередництва агентів заклади вищої освіти і постачальники освітніх послуг повинні брати на себе повну

---

<sup>39</sup> Sharing Quality Higher Education Across Borders: A Statement on Behalf of Higher Education Institutions Worldwide. URL: [https://iau-aiu.net/IMG/pdf/statement\\_sharing\\_quality.pdf](https://iau-aiu.net/IMG/pdf/statement_sharing_quality.pdf)

<sup>40</sup> Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel URL: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)



відповідальність за надання такими агентами точної, надійної і доступної інформації і консультацій.

4. Організувати консультації з компетентними органами забезпечення якості та акредитації, дотримуватися вимог цих органів в приймаючій країні при наданні послуг транскордонного вищої освіти, включаючи програми дистанційної освіти<sup>41</sup>.

5. Здійснювати обмін досвідом у сфері ефективних методів роботи шляхом участі в роботі галузевих організацій та міжвузівських мереж на національному і міжнародному рівнях.

6. Створювати і сприяти роботі мереж і партнерств з метою стимулювання процесу визнання академічних ступенів шляхом взаємного визнання ступенів, що присуджуються вищими навчальними закладами, які є членами таких мереж і партнерств, еквівалентними або порівнянними.

7. Використовувати в відповідних випадках кодекси добросовісної практики, наприклад Кодекс належної практики у сфері транснаціональної освіти, підготовлений ЮНЕСКО і Радою Європи<sup>42</sup>, а також інші відповідні кодекси, наприклад, підготовлену ЮНЕСКО і Радою Європи «Рекомендацію щодо критеріїв та процедур оцінки зарубіжних ступенів»<sup>43</sup>.

8. Поширювати точну, надійну і доступну інформацію про критерії та процедури зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості, академічне і професійне визнання ступенів і кваліфікацій, які присуджуються закладами вищої освіти та постачальниками освітніх послуг, а також повні описи програм і кваліфікацій, що включають опис знань, розумінь і навичок, які повинен розвинути в собі успішний студент. Заклади вищої освіти і постачальники освітніх послуг повинні співпрацювати в першу чергу з органами забезпечення якості та

---

<sup>41</sup> Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel URL: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>42</sup> Кодекс добросовестной практики подготовки принятия и применения стандартов URL: <http://www.vavt.ru/wto/wto/GoodPracticeCode>

<sup>43</sup> Рекомендацию в отношении критериев и процедур оценки зарубежных степеней URL: [http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures_EN.asp#TopOfPage)

акредитації й студентськими організаціями з метою підтримки процесу поширення такої інформації<sup>44</sup>.

9. Забезпечувати прозорість фінансового статусу закладу освіти і (або) пропонованої освітньої програми<sup>45</sup>.

**Керівні принципи для студентських організацій.** Будучи представниками прямих одержувачів послуг транскордонного вищої освіти і членами університетської спільноти, студентські організації несуть відповідальність за надання студентам (потенційним студентам) сприяння в ретельному вивченні доступної інформації і її врахуванні в процесі прийняття рішень.

У зв'язку з цим слід створювати автономні місцеві, національні та міжнародні студентські організації, яким рекомендується:

1. Брати участь в якості активно діючих партнерів на міжнародному, національному та інституційному рівнях в процесах підвищення, моніторингу та підтримки якості транскордонної вищої освіти і вживати необхідних заходів для реалізації цього завдання.

2. Брати активну участь в стимулюванні забезпечення якості шляхом підвищення рівня інформованості студентів про потенційні ризики, наприклад про що вводять в оману на консультаціях та інформації, про програми низької якості, що призводять до присудження ступенів обмеженої застосовності, про недобросовісних постачальників освітніх послуг. Студентським організаціям також слід надавати інформацію про джерела точних і надійних даних щодо транскордонної вищої освіти. Для цього можна інформувати студентів про існування Керівних принципів, а також брати активну участь в їх реалізації.

3. Заохочувати студентів (потенційних студентів) до постановки правильних запитань під час вступу на програми транскордонної вищої освіти. Перелік таких питань може бути затверджений студентськими організаціями, що включають, при наявності можливості, зарубіжних студентів, і у співпраці з такими організаціями,

---

<sup>44</sup> [Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education](https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention), 2001. URL: <https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention>

<sup>45</sup> Revised Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications (adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its fifth meeting, Sèvres) URL: [https://www.enic-naric.net/fileusers/FINAL\\_REVISIED\\_Recomm\\_for\\_Rec\\_Foreign\\_Qualif\\_29%2006%2010\\_\(PUBLISHED\)\(1\).pdf](https://www.enic-naric.net/fileusers/FINAL_REVISIED_Recomm_for_Rec_Foreign_Qualif_29%2006%2010_(PUBLISHED)(1).pdf)

як освітні установи вищої освіти, органи забезпечення якості та акредитації, органи визнання академічних ступенів. Такі переліки повинні включати два питання: 1) визнано або акредитовано чи ЗВО/постачальник освітніх послуг заслуговує довіру органом? 2) чи визнаються ступені, що присуджуються закордонним ЗВО/постачальником освітніх послуг, в академічній і / або професійній сфері на батьківщині студента?

**Керівні принципи для акредитаційних агентств.** У більш ніж 60 країнах крім внутрішніх органів управління якістю освітніх установ і постачальників освітніх послуг, створені зовнішні системи забезпечення якості та акредитації, які відповідають за оцінку якості послуг, що надаються вищою освітою. Існуючі системи забезпечення якості та акредитації часто відрізняються в різних країнах, а іноді навіть усередині однієї країни. У деяких країнах функції цих систем виконують органи державної влади, в інших – недержавні організації. Крім того, існують відмінності й термінології, визначенні терміна «якість», цілі і в функціях системи, включаючи її зв'язок з фінансуванням студентів, навчальних закладів або програм, в методах забезпечення якості та акредитації, межах компетенції та функціях відповідальних органів або підрозділів, а також в характері участі (добровільне або обов'язкове). Ставлячись з повагою до цього розмаїття, не можна не визнати необхідність в координованому зусиллі відповідних органів країн, що направляють студентів і фахівців, і країн, які приймають здобувача освіти, як на регіональному, так і на глобальному рівні з метою розв'язання проблем, викликаних зростаючим обсягом транскордонних послуг вищої освіти, особливо в їх нових формах<sup>46</sup>.

У зв'язку з вищевикладеним акредитаційним агенціям рекомендується:

1. Забезпечити включення транскордонної вищої освіти в усьому розмаїтті її форм в свої системи забезпечення якості та акредитації. Це може означати перегляд принципів оцінки, забезпечення прозорості, послідовності і відповідності норм і процедур, форм і масштабу національної системи вищої освіти країни, а також умов адаптованості впроваджуваних змін в систему транскордонної вищої освіти.

---

<sup>46</sup> Revised code of good practice in the provision of transnational education. June 2007/ URL: [https://www.enic-naric.net/fileusers/REVISED\\_CODE\\_OF\\_GOOD\\_PRACTICE\\_TNE.pdf](https://www.enic-naric.net/fileusers/REVISED_CODE_OF_GOOD_PRACTICE_TNE.pdf)

2. Підтримувати і зміцнювати існуючі регіональні та міжнародні мережі або створювати регіональні мережі в регіонах, де такі в даний час відсутні. Такі мережі можуть служити платформою для обміну інформацією та методами сумлінної роботи, поширення знань, підвищення рівня розуміння міжнародних подій і проблем, а також підвищення професійної майстерності експертів з оцінки якості та інших співробітників органів забезпечення якості та акредитації. Крім того, такі мережі можуть сприяти поширенню інформації про недобросовісних постачальників освітніх послуг і сумніву щодо органів забезпечення якості та акредитації, а також створювати системи моніторингу та звітності, що дозволяють виявляти такі послуги і постачальників.

3. Встановлювати зв'язки для зміцнення співпраці між органами країни, що направляє студентів і фахівців у відповідних галузях, і приймаючої країни й підвищення взаєморозуміння різних систем забезпечення якості та акредитації. Це може спростити процес забезпечення якості програм, пропонувані за кордоном, і навчальних закладів, які працюють в своїх країнах і за кордоном з урахуванням особливостей і потреб систем забезпечення якості та акредитації країн, що приймають.

4. Поширювати точну і доступну інформацію про стандарти оцінки, процедурах і вплив механізмів забезпечення якості на фінансування студентів, закладів освіти або програм, коли це може бути застосовано, а також про результати оцінки. Органам забезпечення якості та акредитації слід здійснювати співробітництво з іншими організаціями, що працюють в даній сфері, в першу чергу із ЗВО та постачальниками освітніх послуг, викладачами, студентськими організаціями та органами визнання академічних ступенів з метою надання сприяння процесу поширення такої інформації.

5. Застосовувати принципи, описані в поточних міжнародних документах про транскордонну вищу освіту, наприклад в Кодексі належної практики у сфері транснаціональної освіти.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Improving recognition in the European Higher Education Area: an analysis of national action plans. URL: <https://rm.coe.int/improving-recognition-in-the-european-higher-education-area-an-analysis/168075ddda>

Укладати угоди про взаємне визнання ступенів з іншими органами на основі довіри і взаємного розуміння професійної практики, створювати системи внутрішнього забезпечення якості і регулярно здійснювати процедуру зовнішньої оцінки, максимально повно використовуючи компетенції зацікавлених сторін. Скрізь, де це можливо, ініціювати процедури експериментальної міжнародної або колегіальної оцінки.

7. Вивчити можливість встановлення процедур для міжнародних процесів формування груп колегіальної оцінки, затвердження стандартів, критеріїв та процедур оцінки, а також розробки спільних проектів в сфері оцінки з метою підвищення порівнянності оціночної діяльності різних органів забезпечення якості та акредитації.

**Керівні принципи для органів визнання академічних ступенів.** Регіональні конвенції ЮНЕСКО щодо визнання ступенів є важливими інструментами, що сприяють процесу справедливого визнання дипломів про вищу освіту, включаючи оцінку зарубіжних ступенів<sup>48</sup>, присуджуються після закінчення навчальних програм, здійснюваних за допомогою транскордонної мобільності студентів, кваліфікованих фахівців і надання послуг транскордонної вищої освіти. Існує необхідність в розширенні існуючих ініціатив за рахунок міжнародної діяльності з метою спрощення процесу справедливого визнання академічних ступенів шляхом підвищення прозорості та порівнянності систем.

У зв'язку з цим органам визнання академічних ступенів рекомендується:

1. Створювати і підтримувати регіональні та міжнародні мережі, які можуть служити платформою для обміну інформацією і методами сумлінної роботи, поширення знань, підвищення рівня розуміння міжнародних подій і проблем, а також підвищення професійної майстерності співробітників органів визнання академічних ступенів.

2. Зміцнювати співпрацю з органами забезпечення якості та акредитації з метою спрощення процесу визначення відповідності тому чи іншому рівню базовим стандартам якості, а також здійснювати транскордонне співробітництво і

---

<sup>48</sup> Там само.

мережеву роботу з органами забезпечення якості та акредитації. Таку співпрацю слід здійснювати як на регіональному, так і на міжрегіональному рівні.

3. Встановлювати і підтримувати контакт з усіма зацікавленими сторонами для обміну інформацією та зміцнення зв'язків між методами оцінки академічних та професійних кваліфікацій.

4. Здійснювати визнання професійних кваліфікацій на ринку праці і надавати необхідну інформацію про їх визнання особам, які мають такі кваліфікації, і роботодавцям. З урахуванням зростання обсягу міжнародних ринків праці і підвищення рівня мобільності фахівців для реалізації цього завдання рекомендується здійснювати співробітництво та координацію діяльності з професійними асоціаціями.

5. Використовувати такі кодекси добросовісної практики, як підготовлену Радою Європи і ЮНЕСКО Рекомендацію щодо критеріїв та процедур оцінки зарубіжних ступенів<sup>49</sup> і інші відповідні кодекси добросовісної практики з метою підвищення довіри громадськості до існуючих процедур визнання та демонстрації зацікавленим сторонам того, що обробка заяв проводиться справедливо і послідовно.

6. Надавати громадськості зрозумілу, точну і доступну інформацію про критерії оцінки ступенів, включаючи кваліфікації, що присуджуються після закінчення програм транскордонної вищої освіти.

***Керівні принципи для професійних асоціацій.*** Системи визнання професійних кваліфікацій розрізняються в різних країнах і різних професійних сферах. Наприклад, в деяких випадках визнаний академічний ступінь може бути достатнім для початку професійної діяльності, тоді як в інших випадках до осіб, які мають певні академічні ступені і які хочуть працювати в своїй професійній сфері, висуваються додаткові вимоги. З урахуванням зростання обсягу міжнародних ринків праці і підвищення рівня мобільності фахівців в різних професійних сферах перед власниками академічних ступенів, а також роботодавцями та професійними

---

<sup>49</sup> [Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications and Explanatory Memorandum](https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention), 2001, revised 2010. URL: <https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention>

асоціаціями виникає безліч завдань. Підвищення прозорості, тобто підвищення доступності та якості відповідної інформації, стає критичним чинником справедливості процесу визнання ступенів<sup>50</sup>. Цей розділ стосується організацій, які мають юридичне право визнання професійних кваліфікацій. В одних країнах цю роль відіграють професійні організації, в інших – державні органи, зокрема відповідні міністерства.

У зв'язку з цим професійним органам, відповідальним за визнання професійних кваліфікацій, рекомендується:

1. Створювати інформаційні канали з інформування про професійні кваліфікації, які доступні громадянам своїх і зарубіжних країн з метою надання їм сприяння в отриманні професійного визнання їх ступенів, а також для роботодавців, які потребують інформації про професійне визнання зарубіжних академічних кваліфікацій. Така інформація також повинна бути легкодоступною для здобувачів освіти і потенційних здобувачів освіти.

2. Встановлювати і підтримувати зв'язки з професійними органами країн, що направляють студентів і викладачів, і приймаючих країн, ЗВО/постачальниками освітніх послуг, органами забезпечення якості та акредитації, а також органами визнання академічних ступенів з метою удосконалення методів оцінки кваліфікацій.

3. Встановлювати, вдосконалювати і впроваджувати критерії оцінки і процедури порівняння програм і кваліфікацій з метою спрощення процесу визнання кваліфікацій і обліку прийнятних в культурному відношенні результатів навчання і отриманих знань при одночасному дотриманні вимог щодо навчальних матеріалів та організації процесу навчання.

4. Підвищувати на міжнародному рівні доступність новітньої, точної і всеосяжної інформації про угоди в галузі взаємного визнання професійних кваліфікацій, а також стимулювати укладання нових угод.

---

<sup>50</sup> Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. URL: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165>

Український дослідник транснаціональної освіти Наталія Авшенюк наголошує на нових тенденціях розвитку освіти – застосування технології «м'якої сили», яку визначають як «здатність отримувати бажане за допомогою привабливості, а не сили або грошей». «М'яка сила» як засіб впливу одних держав на інші існувала практично завжди, проте її значення істотно зросло саме у ХХ ст. Ключове у «м'якій силі» – це імідж держави, який: а) не є статичним – він може змінюватися, причому, часом, навіть одномоментно «обвалюватися»; б) не завжди піддається цільовому формуванню й управлінню, бо його носієм є не лише влада, а сам народ, країна в цілому, включаючи її історію, досягнення, культуру тощо. При цьому, «м'яка сила» далеко не завжди пов'язана з розмірами, економічною або військовою міццю держави. Можна, наприклад, бути лідером за середньою тривалістю життя своїх громадян, рівнем заробітної плати і пенсій, рейтингами ведення бізнесу, надійності національної валюти, екологічними стандартами, якістю і доступністю освіти, тривалістю існування держави без воєн і катастроф та іншими параметрами, що формують авторитет і репутацію країни в очах інших народів.

Відносно іміджу країни бренд може бути сукупністю характеристик, що створюють унікальне сприйняття держави. Потужний позитивний імідж держави стимулює залучення інвестицій, зростання експорту, збільшує приплив туристів та висококваліфікованих фахівців і, в цілому, сприяє сталому розвитку країни. В епоху зростання глобальної конкуренції на зовнішніх і внутрішніх ринках держави гостро відчують потребу в управлінні своїм брендом, його розвитку і контролі. Цілеспрямоване формування бренду країни розглядається як інструмент ефективної взаємодії та просування національних інтересів на світовому рівні. В освітній галузі національний бренд, а також рівень його сформованості, оцінюється як здатність країни залучити щонайбільше іноземних студентів, налагодити освітні обміни і створити якісні університети. Але «м'яка сила» – це не лише імідж країни, а й надання допомоги іншим державам на двосторонній основі або, іншими словами, сприяння міжнародному розвитку. Аналіз інструментів «мягкої сили» впливу в галузі освіти і науки показав, що ключову роль у цьому процесі відіграє транснаціональна освіта. Адже політика «м'якої сили» розвинених країн у цій сфері



дуже різноманітна, включає безліч інструментів і практик, різних за охопленням аудиторії й напрямів співробітництва<sup>51</sup>.

Враховуючи вище зазначене, можемо **зазначити**, що удосконалення педагогічної освіти в рамках транскордонної освіти на сучасному етапі соціально-економічного розвитку європейського і міжнародного співтовариства здійснюється за напрямками:

- інтернаціоналізація навчальних планів ЗВО, які здійснюють освітню діяльність на прикордонних територіях;
- гармонізація програм навчання за педагогічними спеціальностями;
- створення системи визнання навчальних планів і дипломів;
- зростання значущості володіння педагогами іноземними мовами й навчання англійською мовою, мовами суміжних країн, розвиток навичок міжкультурного спілкування;
- включення в науково-освітні професійні мережі, участь в міжкультурних програмах, розвиток в педагогів навичок адаптуватися до культурних особливостей глобального академічного середовища, що сприяє особистісному розвитку;
- орієнтація на світові освітні стандарти, адже міжнародні організації намагаються розробити міжнародні галузеві професійні стандарти, які б сприяли узгодженню навчальних планів, критеріїв оцінювання якості знань тощо. Зокрема, як приклад можна навести розроблений Радою Європи загальноєвропейський стандартизований рівень володіння іноземною мовою<sup>52</sup>.

Для розвитку педагогічної освіти необхідно: розробити загальну стратегію реформування даної галузі професійної підготовки з використанням наукового і освітнього потенціалу класичних університетів та інших форм навчання; енергійно і планомірно проводити соціально орієнтовану політику підвищення статусу професії педагога, перш за все з метою залучення в освіту молодих, талановитих випускників вищої школи; відродити деякі колишні форми підготовки педагогів,

---

<sup>51</sup> Авшенюк, Н. Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навчальний посібник / Наталія Авшенюк. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. С. 121–122.

<sup>52</sup> Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

зокрема регіонально-цільовий прийом, наставництво, соціальну і стажерську практику; збільшити кількість бюджетних місць для підготовки педагогів в університетах; розробити, прийняти і реалізувати комплексні програми наукової і методичної підготовки педагогів різних спеціальностей з урахуванням наступності традиційних й інноваційних підходів і технологій, а також регіональних умов розвитку освіти, зокрема і в умовах транскордонного співробітництва.

### **1.3. HODNOTENIE VYBRANÝCH ASPEKTOV DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA A ICH POROVNANIE V ETAPÁCH PANDÉMIE KORONAVÍRUSU ŠTUDENTAMI PEDAGOGICKEJ FAKULTY PREŠOVSKÉJ**

*Jana Burgerová, Vladimír Piskura*

Úvod. Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu APVV-17-0075 *Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (2018-2022)*. Pre dnešnú spoločnosť je charakteristický rýchly vývoj technológií, zdokonaľuje sa hardvér, softvér, internet a jeho služby. Informačné a komunikačné technológie (IKT) významne ovplyvnili každodenný spôsob života jednotlivca. Uplatňujú sa stále vo viacerých oblastiach, ich kvalita sa zvyšuje, umožňujú vytváranie globálnej informačnej siete (Šimonová 2010)<sup>53</sup>. S tým úzko súvisí aj vývoj v elektronickom vzdelávaní. Vzdelávacie inštitúcie sa už nemôžu spoliehať na uzavretý systém riadenia štúdia a správy elektronických kurzov (LMS). Súčasná generácia študentov vyžaduje pútavejšie a aktívnejšie vzdelávanie v kombinácii s časovo neobmedzeným prístupom k informáciám. Pandémia koronakrízy z doplnkového nástroja urobila zo dňa na deň nástroj štandardného výučbového prostredia. Výhodou etablovaného e-learningu na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove bola okamžitá reakcia a plynulý prechod do virtuálneho prostredia. Zvlášť viditeľné to bolo u študentov, denne sme zaevidovali až 1200 prístupov do e-learningového portálu. Učitelia sa aj pred koronakízou delili na tri skupiny: boli to veľmi aktívni používatelia Moodle, jednak obsahovo precizovali svoje kurzy, ale využívali aj služby spojené s testovaním, odovzdávaním

---

<sup>53</sup> Šimonová, I. (2010). *Styly učení v aplikacích eLearningu*. Hradec Králové: MILOŠ VOGNAR – M&V.

zadaní apod. Druhou skupinou boli učitelia, ktorí raz za čas doplnili niečo do existujúcich kurzov, aktualizovali ich, ale zväčša sa jednalo o kurzy statické, „neživé“. Tretia skupina učiteľov sa Moodle „úspešne“ vyhýbala a tí to teda mali prechodom na nový spôsob výučby najt'ažšie. Preto sme okamžite zorganizovali školenia, reflektujúce rôznu úroveň vedomostí a zručností učiteľov a poskytovali sme videotutoriály, ktoré viedli učiteľa cez najčastejšie používané aktivity. Online nástroje boli náhradou za prezenčnú výučbu, tá sa presunula do prostredia Microsoftu, produktu MS Teams. Po roku situácie, v ktorej sme sa ocitli, môžeme konštatovať, že veci zvládame. Ide o to, ako...A na tieto otázky máme odpovede našich študentov, ich názory, skúsenosti, ktoré prezentujeme v nasledujúcom výskume.

### **Výskum a z neho vyplývajúce zistenie**

#### **Súčasný stav skúmanej problematiky**

Dištančné vzdelávanie a e-learning (DiV) je pojem, ktorý v oblasti univerzitného vzdelávania rezonuje už pomerne dlho a v období po prepuknutí pandémie spojenej so šírením koronavírusu sa ukázala aj jeho reálna podoba. Dôraz je kladený na samostatné učenie, ktoré má veľa rôznych podôb, uplatňujú sa v ňom rôzne metodické prístupy a je maximálne flexibilné (Průcha 2009). Akcentujú sa pojmy ako samostatnosť, multimediálnosť či interaktivita. Vo vysokoškolskom prostredí je veľmi obľúbený a často využívaný aj e-learning, ktorý predstavuje vzdelávaciu formu vychádzajúcu práve z dištančného vzdelávania. Po zatvorení škôl sa potreba implementácie e-learningu do vzdelávania zvýraznila ešte viac na všetkých stupňoch vzdelávania. Pedagógovia začali využívať na vzdelávanie rôzne elektronické nástroje, pričom z toho hľadiska vo vzdelávacom procese chýbala uniformita. Prudký vzostup e-služieb vo vzdelávaní súvisí aj so súčasným vývojovým trendom v oblasti IKT a s nástupom net generácie. Je to doba, keď študent už nie je len príjemcom statických informácií, ale sa aktívne zapája do vzdelávacieho procesu. Do popredia sa čoraz viac dostávajú nástroje webu 2.0 a 3.0, ktoré sa rozšírením e-learningových nástrojov dostali do povedomia širšej verejnosti. Ich enormná implementácia do vzdelávacieho procesu po vypuknutí pandémie predstavuje relatívne novú, neprebádanú výskumnú oblasť. E-learning je na Pedagogickej fakulte PU využívaný ako podpora prezenčnej výučby už od roku 2005, kedy bol v jej virtuálnom

prostredí prvýkrát spustený systém riadenej výučby Moodle. Pre každý predmet tu existuje elektronická podpora vo forme e-kurzu s rovnomenným názvom predmetu. Študenti v nich môžu predovšetkým nájsť prehľadne štruktúrované študijné materiály, aktivity, či elektronické testy. V súčasnosti je na našom serveri približne 400 kurzov a aktívnych účastníkov takmer 4000. Pedagógovia aj študenti sú s e-learningom zvyknutí pracovať, čo počas korona krízy význame uľahčilo štart vzdelávania na diaľku. E-learning využívame skôr ako blended learning, preto sme na úplnú absenciu sociálneho kontaktu neboli pripravení v plnej miere. Tí, čo Moodle využívali a poznali princípy e-vzdelávania bez väčších problémov situáciu zvládli. V prezentovanom výskume porovnávame hodnotenia jednotlivých aspektov e-learningového vzdelávania, ktoré sa v pandemickom období robustne využívali pedagógmi aj študentami. Problematike koronavírusu a vzdelávaniu sa vo všeobecnosti venuje viacero autorov v medzinárodnom kontexte. Ali (2020)<sup>54</sup> v článku s názvom *Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in Light of COVID-19 Pandemic*, prostredníctvom metaanalýzy odhaľuje zraniteľné miesta online výučby po nástupe pandémie. Autorkine zistenia ukazujú, že univerzity po celom svete stále viac napredujú k online vzdelávaniu alebo e-learningu. Poukazuje nato, že okrem zdrojov zohrávajú pri integrovanej výučbe s podporou IKT dôležitú funkciu atribúty ako: pripravenosť zamestnancov, dôvera, prístupnosť študentov a motivácia. Schlag Thomas (2021)<sup>55</sup> nazerá na dištančné vyučovanie náboženskej výchovy a jej celkovému vnímaniu v časoch koronakrízy. V článku skúma vnímanie a následky zatvorenia škôl v dôsledku pandémie. Základom pre jeho kvalitatívnu analýzu boli záznamy Twitter chatu medzi učiteľmi náboženskej výchovy naprieč vzdelávacími inštitúciami. V článku s názvom *Primary Education in Post-Corona Period: New Times – New Trends* sa primárnemu vzdelávaniu v postkoronovom období sa venuje Tatiana Dovzhenko (2020)<sup>56</sup> ktorá načrtá vznikajúce nové trendy v úplne novom období vzdelávania. Predpovedá hlavné problémy vyplývajúce z problémov spojených so

---

<sup>54</sup> Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>

<sup>55</sup> Schlag, T. (2021). Religious, Digital, Distant Communication? Perceptions of Religious Education in Times of Corona and Implications for the Practice of Public Religious Interpretation. *ZEITSCHRIFT FÜR PADAGOGIK*, 67(1), 19–34.

<sup>56</sup> Dovzhenko, T. (2020). Primary Education in Post-Corona Period: New Times - New Trends. *Postmodern Openings*, 11(2), 51–58. <https://doi.org/10.18662/po/11.2/157>

vzdelávaním na diaľku u žiakov primárneho stupňa, ktorí ešte nemajú vytvorené vzdelávacie priority a návyky. Z výskumu dedukuje, že koronakríza bude mať vážne následky pre deti na primárnom stupni, zatiaľ čo systém vzdelávania bol obohatený o nové formy a prostriedky. Je úlohou učiteľov a vychovávateľov tieto následky zmierniť a adaptovať žiakov v novej škole. Isabell van Ackeren a kol. (2020) sa zase venuje nerovnakým vzdelávacím príležitostiam počas koronakrízy a následnému odstráneniu rozdielov v sociálnom vzdelávaní. Na základe prehlbovania digitálnej pripusti a výsledkov výskumu evokuje posilňujúce obavy z prehlbovania rozdielov vo vzdelávaní. Na základe výskumných dát odporúča po znovu otvorení škôl venovať zvýšenú pozornosť deťom zo znevýhodneného prostredia. Koronavírus mal výrazný vplyv aj na vysokoškolské vzdelávanie, ktorému sa P. Mayo (2020)<sup>57</sup> venoval v článku s názvom *The Corona Challenge to Higher Education*. Špecifikuje problémy akademikov v tejto neistej dobe v kontexte problémov populácie a taktiež upozorňuje na situácie, s ktorými do budúcnosti je treba počítať. Autori Bramianto Setiawan a Vina Iasha (2020)<sup>58</sup> vo svojej štúdii s názvom *Corona Virus Disease 2019: The Perspective Opinion From Pre-service Elementary Education Teacher* sa venujú porozumeniu a prevencii šírenia koronavírusu študentami pedagogických odborov v Indonézii. Na potvrdenie hypotéz použili kvantitatívne metódy, pričom do výskumu bolo zapojených 116 vysokoškolských študentov v marci 2020. Výsledkom bola dobrá informovanosť a pochopenie všetkých aspektov súvisiacich so šírením vírusu. Sun, Tang, & Zuo, (2020)<sup>59</sup> vo svojom článku *Coronavirus pushes education online* reflektujú svoje skúsenosti s celonárodným dištančným vzdelávaním v rámci vysokého školstva v Číne, v ktorom sa odvolávajú na masívne dotazníkové prieskumy. Pandémii vidia ako príležitosť pre vysokoškolské vzdelávanie definovať problémové oblasti a zrýchliť online vzdelávanie prostredníctvom inovatívnych kurzov. Po vypuknutí pandémie do popredia vystalo viacero problémov, ktoré sa na medzinárodnej úrovni snažia riešiť odborníci zo všetkých oblastí našej

---

<sup>57</sup> Mayo, P. (2020). *The Corona Challenge to Higher Education*. *Culture e Studi Del Sociale*, 5(1), 371–376. Retrieved from <http://www.cussoc.it/index.php/journal/issue/archive>

<sup>58</sup> Setiawan, B., & Iasha, V. (2020). *CORONA VIRUS DISEASE 2019: THE PERSPECTIVE OPINION FROM PRE-SERVICE ELEMENTARY EDUCATION TEACHER*. *Education, Sustainability And Society*, 3(2), 47–50. <https://doi.org/10.26480/ess.02.2020.47.50>

<sup>59</sup> Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). *Coronavirus pushes education online*. *Nature Materials*, 19(6), 687–687. <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>

spoločnosti, čo sa odrazilo aj na početnosti vedeckých štúdií venujúcich sa koronavírusu nielen v kontexte edukácie. Nami realizovaná štúdia sa zameriava na jednotlivé aspekty e-learningového vzdelávania z pohľadu študenta Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Výskumné nástroje pokrývajú 5 oblastí: *Hardvér a pripojene, Softvér a distribúcia materiálov, LMS Moodle, Komunikácia*. Štúdia bola realizovaná v dvoch etapách po prvej vlne koronavírusu v máji 2020 a po druhej vlne v apríli 2021. Jej cieľom je poukázať na problémové oblasti elektronického vzdelávania v období pandémie koronavírusu a na základe medziročného porovnania identifikovať zmeny spôsobené plne realizovanou dištančnou formou vzdelávania počas pandémie.

### Účastníci

Realizovaný anonymný dotazníkový prieskum bol zameraný na komplexné hodnotenie dištančnej výučby so zameraním na systémy, prostredníctvom ktorých bola táto forma vzdelávania realizovaná a na ich jednotlivé aspekty. Pedagogická fakulta mala v akademickom roku 2019/2020 celkový počet študentov 1506, pričom dotazníkového prieskumu sa ich zúčastnilo 777, čo predstavuje 48%. V akademickom roku 2020/2021 sa počet študentov fakulty zmenil len mierne, do výskumu sa zapojilo 474 študentov 1637 všetkých (29%). Celkový počet participantov tak predstavuje 1251 študentov. Výskumné skupiny boli čiastočne totožné, participantí však neboli počas výskumu párovaní, čo sme zohľadnili pri štatistickej procedúre. Administrované dotazníky boli identické v oboch rokoch testovania. Dotazník pre študentov bol rozdelený do štyroch tematických oblastí: *Hardvér a pripojene, Softvér a distribúcia materiálov, LMS Moodle, Komunikácia* a obsahoval celkovo 41 položiek. Cieľom dotazníka bolo od študentov získať spätnú väzbu na realizovanú výučbu v oboch rokoch testovania a štatistickou analýzou definovať štatisticky významne posuny v hodnotení jednotlivých položiek spôsobených pandemickou situáciou.

### Formulácia výskumného problému, cieľov, hypotéz a úloh výskumu

**Výskumný problém** bol na účely nášho výskumu definovaný ako: hodnotenie elektronického vzdelávania počas pandémie koronavírusu.

Za vybrané aspekty elektronického vzdelávania považujeme softvérové a hardvérové vybavenie študenta, oblasť distribúcie materiálov, LMS Moodle, komunikáciu počas pandémie.

Hlavným cieľom realizovanej štúdie bolo získať hodnotenie od študentov k realizovanej dištančnej výučbe v oboch rokoch testovania a štatistickou analýzou definovať významné rozdiely v hodnotení jednotlivých položiek po 2 semestroch štúdia medzi vlnami koronavírusu výlučne dištančnou formou.

Z výskumných otázok nám vyplynuli nasledovné hypotézy:

**H1: Študenti pozitívne hodnotia vybrané oblasti elektronického vzdelávania v oboch sledovaných obdobiach.**

**H2: Medzi hodnotením študentov po roku trvania pandémie a vo vybraných oblastiach elektronického vzdelávania existuje štatisticky významný rozdiel.**

Z cieľa nášho výskumu vyplynuli požiadavky riešiť nasledovné úlohy:

- definovať vybrané oblasti elektronického vzdelávania pre študenta a pedagóga,
- pripraviť výskumné nástroje,
- realizovať zber dát s ročným odstupom,
- vykonať štatistickú analýzu.

### **Metodológia výskumu**

V rámci metodológie výskumu sú v pedagogických vedách uplatňované dva hlavné prístupy k výskumu: kvalitatívny a kvantitatívny. Ako základný dizajn nášho výskumu sme navrhli kvantitatívny prístup, ktorý je založený na predpoklade, že existuje objektívna realita, ktorá je relatívne nemenná v priebehu času a v rôznom prostredí, a dá sa objektívne meraním zachytiť (Gavora 2008). Kvantitatívny prístup bol využitý na verifikáciu nami stanovenej hypotézy. V rámci výskumu boli na testovanie našich hypotéz využité nami skonštruované výskumné nástroje – dotazníky. Dotazníky mali neštandardizovanú formu so škálovými položkami. Dotazník je veľmi frekventovanou metódou získavania dát v pedagogickom výskume. Predstavuje prostriedok na zhromažďovanie údajov o predmetoch alebo javoch na základe odpovedí tých, ktorí sú

oboznámení so skúmanou vlastnosťou (Chráska, 2007)<sup>60</sup>. Predstavuje prostriedok, pomocou ktorého môžeme merať mienky ľudí o jednotlivých javoch (Nikovič 1968). Dotazník obsahoval otvorené, nedichotomické, dichotomické a škálové položky. Štatistickej analýze boli podrobené škálové a dichotomické položky. Každá škálová položka obsahovala šesť stupňovú škálu a pre každú oblasť hodnotenia bolo vypočítané súhrnné skóre, ktoré je výsledkom súčtu skóre jednotlivých položiek prislúchajúcich danej kategórii. Dotazníkové položky boli kategorizované do 4 oblastí: *Hardvér a pripojene, Softvér a distribúcia materiálov, LMS Moodle, Komunikácia*. V dotazníku bolo v jednotlivých kategóriách pre študentov spolu 41 položiek. Pre testovanie štatistickej významnosti rozdielov medziročných rozdielov boli použité t-test a regresná analýza.

Dotazník bol vždy administrovaný elektronickou formou prostredníctvom Microsoft formulárov a distribuovaný medzi študentov prostredníctvom hromadného emailu a správ v LMS Moodle. Dotazníky sú prístupné prostredníctvom týchto QR kódov:



2020



2021

### Procedúra

Štatistická analýza bola realizovaná vo voľne dostupných softvéroch Jasp a Jamovi pracujúcich s programovacím jazykom R (R Development Core Team, 2011)<sup>61</sup>. Napriek neparametrickému charakteru viacerých premenných neboli z dôvodu neefektívnosti realizované žiadne nelineárne transformácie dát a boli použité parametrické štatistické testy, o ktorých je známe, že sú robustné voči bežným porušeniam distribučných predpokladov (t-test, regresná analýza). Všetky premenné majú teda pôvodnú (prirodzene interpretovateľnú) škálu a teda priemer škálových položiek Likertovho typu.

Za účelom testovania Hypotézy 1 bol realizovaný Studentov t-test pre nezávislé výbery. Táto štatistická metóda je všeobecne používaná metóda na vyhodnotenie rozdielu v priemeroch dvoch skupín. Na základe tejto štatistickej metódy bola vypočítaná p-

<sup>60</sup> Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.

<sup>61</sup> R Development Core Team. (2011). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <http://www.r-project.org/>



hodnota, ktorá reprezentuje pravdepodobnosť chyby vyvolanej akceptovaním hypotézy o existencii rozdielu medzi skúmanými skupinami. Predstavuje pravdepodobnosť chyby, že zamietneme nulovú hypotézu o neexistencii rozdielu medzi skupinami, ak táto naozaj platí. Na vykonanie t-testu pre nezávislé výbery potrebujeme jednu nezávisle premennú ktorú v našom prípade predstavuje pretrvávajúca corona kríza v roku 2020 a 2021 a aspoň jednu závisle premennú (hodnotenie študentom a pedagógom) ktorú sme získali zo škálových položiek dotazníka. V analýze boli porovnané medziročné priemery závisle premennej na vybratých hodnotách nezávislej premennej. Na nasledujúcich dátach bol prevedený t-test porovnávajúci priemer. Zistený rozdiel medzi skupinami môžeme teda chápať aj ako závislosť týchto dvoch premenných (Litavcová, 2003)<sup>62</sup>. Na zistenie štatistického rozdielu v položkách, ktoré nemali povahu líkéroých škál, ale mali dichotomickeú povahu bola využitá metóda binomálnej logistickej regresie, ktorá predpovedá pravdepodobnosť, že pozorovanie spadá do jednej z dvoch kategórií dichotomickej závislej premennej na základe jednej alebo viacerých nezávislých premenných, ktoré môžu byť buď spojité alebo kategorické (Statistic, n.d.)<sup>63</sup>.

Vyššie uvedené frekventistické techniky boli použité za účelom zhodnotenia, či je rozdiel medzi skupinami štatisticky významný, tzn. za účelom udržania kontrolovanej úrovne chyby I. radu. Frekventistická štatistika však nedokáže formálne preukázať eventuálnu platnosť nulovej hypotézy (napr. žiaden rozdiel medzi skupinami). Pre zhodnotenie relatívnej miery empirických dôkazov v prospech nulovej ( $H_0$ ) alebo alternatívnej hypotézy ( $H_a$ ) bola preto použitá Bayesovská štatistika. Pre každú z testovaných hypotéz bol tak kalkulovaný tzv. Bayesov faktor, ktorý indikuje, v akej miere je potrebné revidovať naše presvedčenie v prospech jednej z hypotéz vo svetle pozorovaných dát. Bayesov faktor väčší ako 3 je už pritom možno považovať za významný dôkaz v prospech danej hypotézy.

---

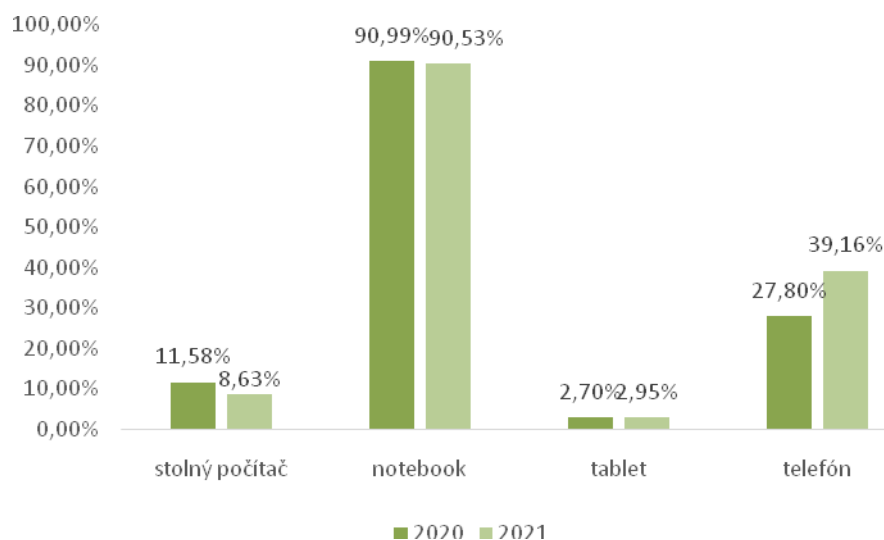
<sup>62</sup> Litavcová, E. (n.d.). T-test pre nezávislé výbery (nepárový t-test). Retrieved from <http://www.fhvp.unipo.sk/cvt/statistika/stbasic3.htm>

<sup>63</sup> Statistic, L. (n.d.). Binomial Logistic Regression using SPSS Statistics. Retrieved from <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/binomial-logistic-regression-using-spss-statistics.php>

## Výsledky analýzy a interpretácie dát

### Oblasť softvér a hardvér

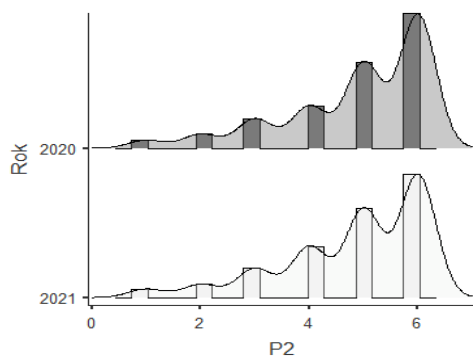
Základným predpokladom pre úspešné fungovanie dištančného vzdelávania je dostatočne výkonný hardvér. Vzhľadom na tento fakt bolo našim cieľom v tejto oblasti zistiť, aký hardvér študenti využívali na štúdium, či bol dostatočne výkonný, či ich internetové pripojenie bolo postačujúce. V tejto oblasti obsahoval dotazník 5 položiek, ktoré boli škálové, otvorené alebo mali charakter viacnásobných odpovedí.



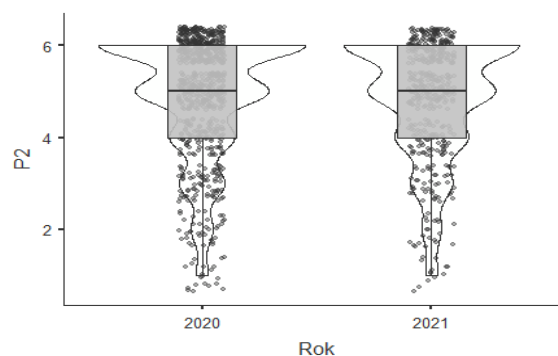
Graf 1 Hardvérové vybavenie študenta – medziročné porovnanie

Na základe vizualizácie dát (graf 1) konštatujeme, že študenti nemali problém so zariadeniami na realizáciu dištančného vzdelávania. Z hľadiska kľúčových vlastností generácie, ktorá v súčasnosti študuje na vysokých školách predpokladáme, že študenti vlastnia, poznajú a vedú pracovať so základnými IT technológiami, ktoré v súčasnosti tvoria nevyhnutný prostriedok na realizáciu vysokoškolského štúdia. Výučba z veľkej časti prebiehala na desktopových zariadeniach a notebookoch, aj keď významnú časť tvoria aj mobilné zariadenia, ktoré študenti častokrát na dištančné vzdelávanie využívajú. Pri mobilnom zobrazení je spravidla viacero funkcií zastrešených jednou ikonou, čo môže súvisieť s horšou manipuláciou so vzdelávacími materiálmi a aktivitami. Študenti uprednostňujú klasické zobrazenie, najmä v stresových situáciách, ako je napr. testovanie. Mnoho webových stránok taktiež stále nie je dostatočne prispôbených zobrazeniu na mobilných zariadeniach, prípadne nemajú dostupnú mobilnú aplikáciu. Medziročne sú výsledky sú takmer identické, mierny nárast nastal len v používaní mobilných zariadení.

V nasledujúcich dvoch položkách (P2, P3) bolo hodnotenie študenta vyjadrené na škále Likertovho typu od 1 – 6. Položka č.2 zisťovala, či študent mal dostatočný výkon na realizáciu dištančného vzdelávania. Na grafe 2 a 3 môžeme vidieť pozorovanú distribúciu v medziročnom porovnaní hodnotení. Vidíme, že rozloženie hodnotenia študentov v rámci tejto položky ostalo v oboch rokoch takmer identické. Z vizualizácie vyplýva, že väčšina študentov hodnotila túto položku pozitívne v oboch sledovaných obdobiach.



Graf 2 Pozorovaná distribúcia v položke 2



Graf 3 Hustota rozloženia dát v položke 2

V tabuľke 1 sú uvedené základné popisné štatistiky pre položku 2 a 3. Hodnotenie študenta je v položke 2 takmer identické v oboch sledovaných rokoch bez výrazného rozptylu. Na základe deskriptívnych výsledkov konštatujeme, že študenti nemali problém s výkonom ich zariadení, v dotazníku tak vo väčšine uviedli, že ich zariadenia mali postačujúci výkon na vzdelávanie z domu.

Tab 1 Deskriptívne pozorovatele pre položku 2 a 3

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
P2	2020	777	4.87	5.00	1.32	0.0473
	2021	474	4.81	5.00	1.31	0.0601
P3	2020	777	4.84	5.00	1.32	0.0474
	2021	474	4.63	5.00	1.31	0.0602

Na detekciu štatistického rozdielu hodnotenia v medziročnom porovnaní bol realizovaný t-test, ktorého výsledky môžeme vidieť v tabuľke 2. Keďže existuje možnosť,

že časť participantov výskumu bola v roku 2020 a 2021 identická a na testovanie bol využitý t-test pre nezávislé výbery, ktorý predpokladá ako vychádza z jeho názvu, nezávislý výber z populácie, bola pre účely tohto testovania hodnota signifikantnosti  $p$  znížená a hodnotu menšiu ako 0,001.

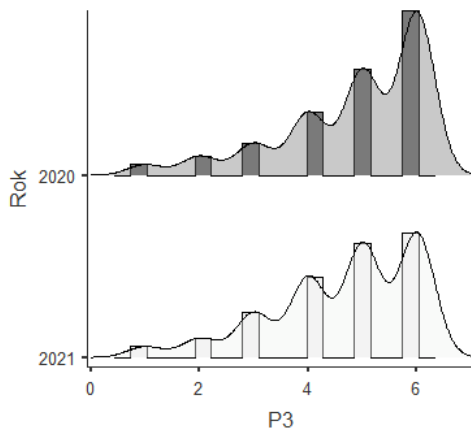
Tab 2 Štatistický test pre položky 2 a 3

Independent Samples T-Test		statistic	±%	df	p	Mean difference	SE difference	Cohen's d
P2	Student's t	0.776		1249	0.438	0.0594	0.0766	0.0452
	Bayes factor <sub>10</sub>	<b>0.0879</b>	7.52e-4					
P3	Student's t	2.740		1249	0.006	0.2104	0.0768	0.1597
	Bayes factor <sub>10</sub>	2.6324	2.43e-5					

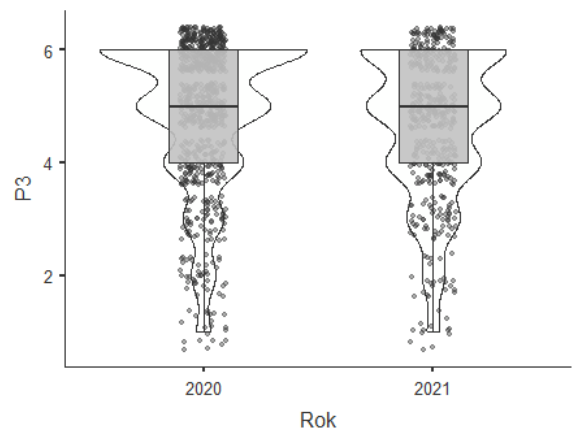
Z dostupných dát vyplýva, že študenti položku č.2 nehodnotili signifikantne, inak v oboch pozorovaných rokoch. Znamená to, že študenti disponovali postačujúcou IT technikou už pred nástupom pandémie a rok po jej trvaní neboli nútení ju nahradiť inou. Aj napriek vyššie uvedenému nemôže byť nesignifikantná  $p$ -hodnota považovaná za formálny dôkaz platnosti  $H_0$  ( $H_0$  je možné iba zamietnuť). Bola realizovaná Bayesovská analýza kovariancie, Bayesov faktor  $BF_{01}$  (miera relatívnej vierohodnosti  $H_0$  v porovnaní s  $H_a$ ) je na úrovni 0,08, čo značí, že za predpokladu platnosti  $H_0$ , t.j.  $p(D|H_0)$ , sú pozorované dáta len 0,08-krát pravdepodobnejšie než dáta, ktoré možno očakávať v prípade platnosti  $H_a$ , t. j.  $p(D|H_a)$ . Ak analýzu otočíme a pozrieme sa nato z pohľadu faktora  $H_{01}$  získame formálny dôkaz potvrdenia nulovej hypotézy a teda absencie rozdielu v hodnotení študentov, keďže faktor je na úrovni 1.377, pričom už hodnotu väčšiu ako 3 možno považovať za dôkaz plnosti hypotézy.

Položka č.3 bola zameraná na kvalitu internetového pripojenia študentov. Na grafoch č. 4 a 5 môžeme vidieť rozloženie dát v hodnotení tejto položky. Už na prvý pohľad je jasné, že po roku trvania pandémie sa rozloženie hodnotenia študentov v tejto položke mierne zmenilo. Vidíme, že v roku 2021 menej študentov priradilo vyššie hodnotenia ako v roku 2020 a rozloženie je tak viac proporčné najmä v posledných troch možnostiach. Z popisných štatistík v tabuľke 1 vyplýva, že študenti celkovo hodnotili túto položku kladne v oboch pozorovaných rokoch a dosiahla hodnotu viac ako 4.5 bodu z 6 stupňovej škály. V roku 2021 bolo hodnotenie o čosi menšie. Z výsledkov rozdielu medziročného

štatistického testovania v tabuľke 2. vidieť, že p hodnota by za štandardných podmienok bola signifikantná, bolo by možné vyvrátiť nulovú hypotézu. Vzhľadom na podmienky realizácie sme ju však posunuli na 0.001. P hodnota tak nadobúda hraničné hodnoty signifikantnosti. Ak sa pozrieme na Bayesov faktor, nadobúda v prospech alternatívnej hypotézy 2.63, ktorá je taktiež hraničná a mohla by ukazovať na potvrdenie alternatívnej hypotézy.

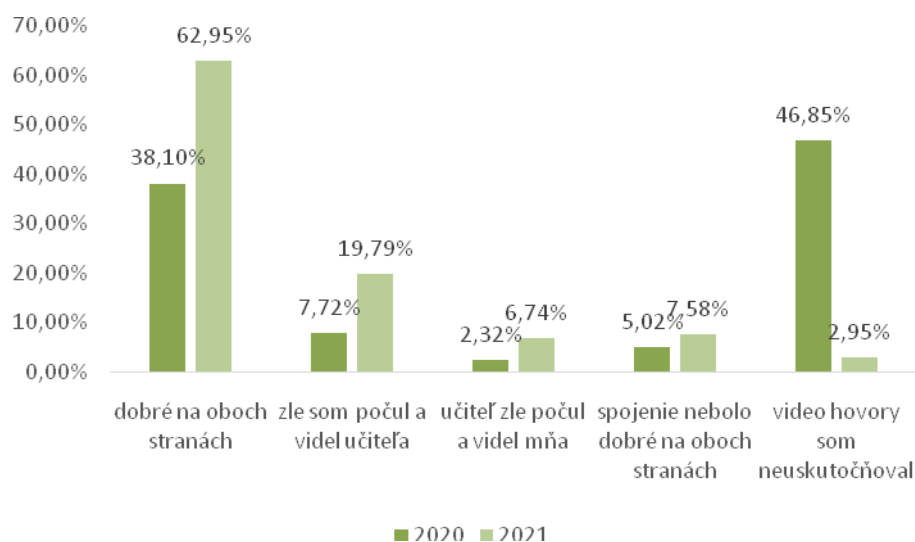


Graf 4 Pozorovaná distribúcia v položke 3



Graf 5 Hustota rozloženia dát v položke 3

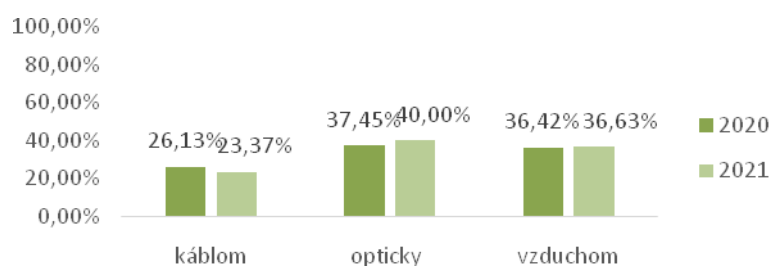
Aj keď sme hypotézu nepotvrdili, na základe týchto hraničných dát konštatujeme, že študentom počas rok trvajúceho dištančného vzdelávania do popredia vystúpil problém s internetovým pripojením. Študenti častokrát nemajú problém informácie prijímať, ale problém nastáva v ich upload-e, keď majú na seminároch alebo cvičeniach aktívne vstupovať do vzdelávacieho procesu, načo poukazujú aj výsledky z položky č.4, kde sa študenti vyjadrovali k uskutočňovaným videohovorom.



Graf 6 Porovnanie kvality internetového pripojenia

Keďže sme boli nútení vzdelávať študentov online, aby bol vzdelávací proces aj počas pandémie socializovaný, začali sme komunikovať so študentmi videokonfrenčne, aby sme aspoň čiastočne nahradili sociálny kontakt. Poukazuje na to enormný pokles dát v poslednej položke grafu č.6. Aj keď v položke *dobré* na oboch stranách medziročne nastal výrazný posun, v súlade s nárastom realizácie dátovo náročných procesov sa do poradia dostali aj problémy študentov, keďže nárast v 2021 môžeme vidieť vo všetkých pozorovaných položkách.

Posledná položka tejto sekcie sa zaoberala druhom internetového pripojenia študentov, v ktorej sme sa snažili nájsť súvis s kvalitou internetového pripojenia.



Graf 7 Druh internetového pripojenia študenta

Z grafickej vizualizácie dát na grafe č.7 konštatujeme, že spôsob internetového pripojenia sa medziročne nezmenil a v oboch pozorovaných rokoch bol proporčne rozložený medzi metalické (24.75%), optické (38.72%) a pripojenie vzduchom (36.53%).

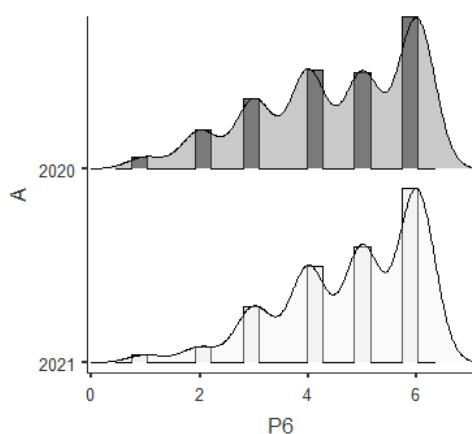
### Oblasť softvér a distribúcia materiálov

V tejto sekcii sú položky zamerané na študijné materiály. Zisťujeme prostredníctvom akého softvéru - programu aplikácie či serveru, a či vôbec študenti materiály od pedagóga obdržali. Táto sekcia obsahuje celkovo 9 položiek, pričom 4 majú charakter škál, 4 viacnásobná odpoveď a jednu doplnkovú - otvorenú na postrehy a doplnkové hodnotenie. Počas koronakrízy sme všetci začali hľadať efektívny spôsob ako študenta vzdelávať, ako s ním komunikovať, ako mu poselať študijné materiály. Naším cieľom bolo dať študentovi inštrukcie, študijné materiály a obdržať spätnú väzbu, pričom na začiatku bolo jedno akým spôsobom sme to realizovali, aký sme použili systém, aplikáciu, či program. V položke č.6, ktorá mala škálový charakter sme sa študenta pýtali, či od pedagógov dostával - informácie, študijné materiály, inštrukcie k jednotlivým predmetom, k ich realizácii, k ukončeniu a pod.

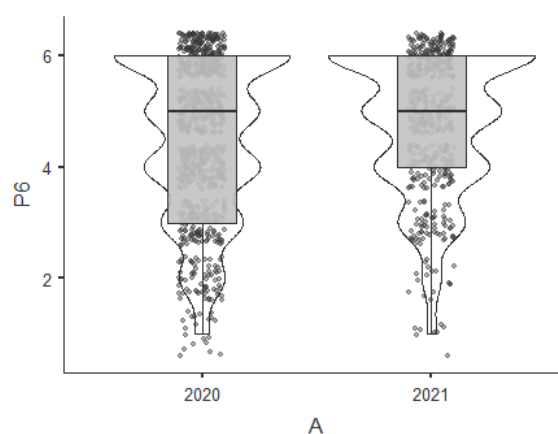
Tab 3 Základné deskriptívne štatistiky pre položky P6, P10, P11 a P13

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
P6	2020	777	4.46	5.00	1.41	0.0508
	2021	474	4.76	5.00	1.26	0.0577
P10	2020	777	2.97	3.00	1.88	0.0676
	2021	474	5.39	6.00	1.04	0.0478
P11	2020	777	4.69	5.00	1.46	0.0522
	2021	474	4.80	5.00	1.38	0.0633
P13	2020	777	4.97	6.00	1.37	0.0493
	2021	474	4.83	5.00	1.41	0.0648

V tabuľke 3, kde sú uvedené základné popisné štatistiky, môžeme na základe priemernej hodnoty pozorovať mierne zvýšenie hodnotenia tejto položky. V oboch testovaných rokoch táto položka bola hodnotená na úrovni takmer 70%.



Graf 8 Pozorovaná distribúcia v položke 6



Graf 9 Hustota rozloženia dát v položke 6

V rozložení dát na grafoch č. 8 a 9 môžeme vidieť, že viac študentov hodnotilo túto položku pozitívnejšie v roku 2021 v porovnaní s rokom 2020. Tento posun bol spôsobený pomerne dlho trvajúcou pandemickou situáciou, počas ktorej sa aj pedagógovia, ktorí sa v období prvej vlny koronavírusu (marec - jún 2020) vyhýbali dištančnému vzdelávaniu, zapojili do tohto procesu.

Tab 4 t-test pre škálové položky P6, P10, P11, P13

Independent Samples T-Test		statistic	±%	df	p	Mean difference	SE difference	Cohen's d
P6	Student's t	-3.72 <sup>a</sup>		1249	< .001	-0.294	0.0791	-0.2167
	Bayes factor <sub>10</sub>	58.182	1.06e -6					
P10	Student's t	-25.59 <sup>a</sup>		1249	< .001	-2.413	0.0943	-1.4916
	Bayes factor <sub>10</sub>	3.38e+112	6.20e-119					
P11	Student's t	-1.29 <sup>a</sup>		1249	0.198	-0.107	0.0832	-0.0751
	Bayes factor <sub>10</sub>	0.148	4.44e -4					
P13	Student's t	1.73		1249	0.085	0.140	0.0809	0.1006
	Bayes factor <sub>10</sub>	0.284	2.30e -4					

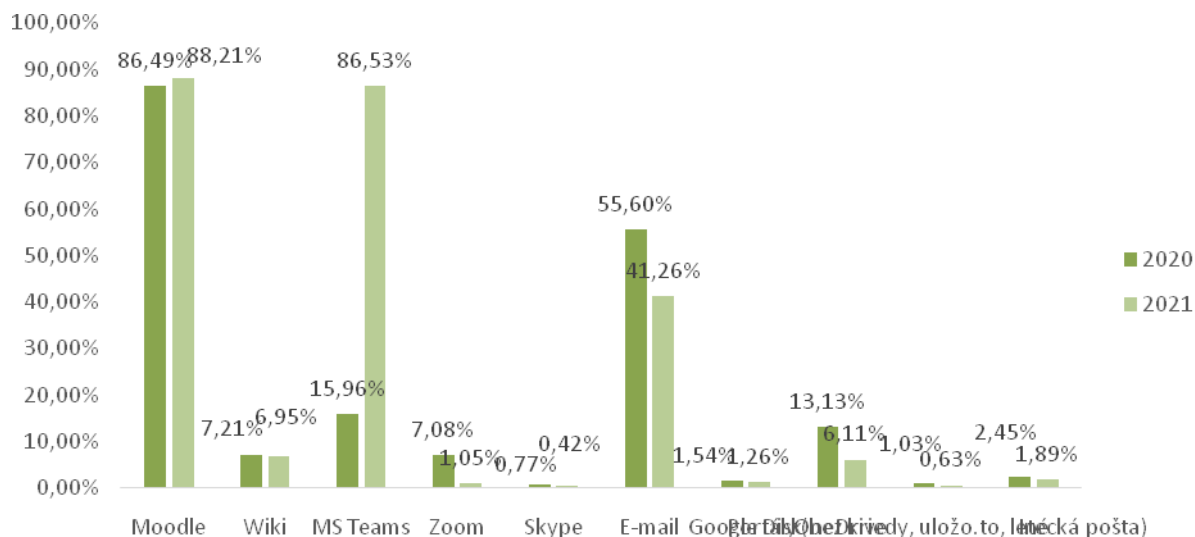
<sup>a</sup> Levene's test is significant (p < .05), suggesting a violation of the assumption of equal variances

Tento fakt je potvrdený aj signifikantnou p hodnotou (tabuľka 4) v medziročnom porovnaní hodnotení tejto položky s malou veľkosťou efektu, ktorý reprezentuje Cohenovo d. Na základe tohto faktu sme vyvrátili nulovú hypotézu a realizovanou Bayesovskou analýzou sme schopní povedať, že pozorované dáta 58.2x pravdepodobnejšie v prospech alternatívnej hypotézy H1, čo predstavuje pre potreby sociálnych vied silný empirický dôkaz. Na základe hodnotenia tejto položky tvrdíme, že študenti v období druhej vlny koronavírusu v letnom semestri dostávali viac materiálov



ako v prvej vlne, prípadne do plnohodnotného dištančného štúdia sa zapojilo viac pedagógov.

V položke č.7 sme zisťovali, prostredníctvom akého prostredia boli študijné materiály distribuované.

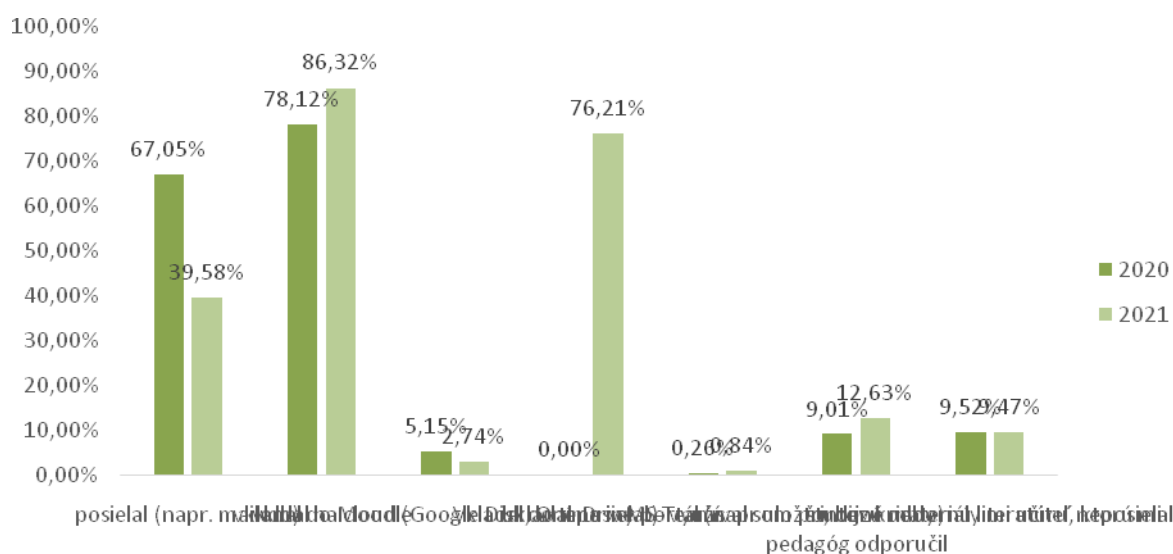


Graf 10 Nástroje distribúcie

Pedagogická fakulta na elektronické vzdelávanie využíva systém riadenej výučby tzv. LMS (Learning Management System) Moodle, ktorý predstavuje najväčší predpoklad pre skutočne efektívny e-learning (Klement 2011). Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že študijné materiály boli v oboch rokoch vo väčšine distribuované prostredníkom Moodle, ktorý využilo takmer 90% študentov. V iných nástrojoch však v medziročnom porovnaní vidíme výraznú zmenu. Zatiaľ čo v roku 2020 v kontexte moderných synchronných komunikačných prostriedkov ako sú napr. Messenger, Viber či WhatsApp, stále dominovala asynchrónna metóda – e-mail, v roku 2021 vidíme pokles a výrazný nárast prostredia MS Teams z 15% na 85%. Toto prostredie sa stalo uniformným nástrojom univerzity, prostredníctvom ktorého boli konferenčnými hovormi sprostredkované prednášky, semináre, skúšky a väčšina aktivít, v ktorých bol potrebný priamy kontakt vzdelávajúceho a vzdelávaného. Najväčšou výhodou tejto aplikácie je jej dostupnosť pre každého študenta a jej desktopová, webová aj mobilná verzia a jej multiplatformita. Druhou najpožívanejšou bola aplikácia Zoom, ktorá získala na popularite najmä prezentáciou v masmédiách. Po medializovaných informáciách so

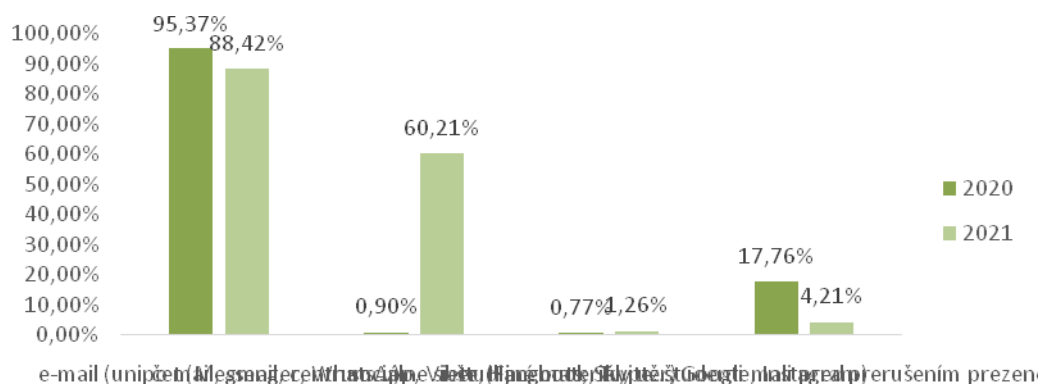
slabým zabezpečením tejto aplikácie, ju však viacero pedagógov prestalo používať (Kuník 2020). Do prieskumu nebola zapojená aplikácia Google Meets, keďže jej dostupnosť pre bežných používateľov bola umožnená až v neskoršom čase. Z cloudových aplikácií taktiež dominuje verzia od Microsoftu – One Drive, ktorú pedagógovia vďaka funkcii cloudového synchronizovania súborov využívali už aj pred koronakrízou.

Položky č. 8 a 9 mali veľmi podobný charakter ako posledné interpretované výsledky. V položke č.8 sme sa venovali otázke ako sa študenti dostali k jednotlivým materiálom, či boli posielané, vkladané do kurzov, cloudov a pod.



Graf 11 Nástroj distribúcie vzdelávacích materiálov

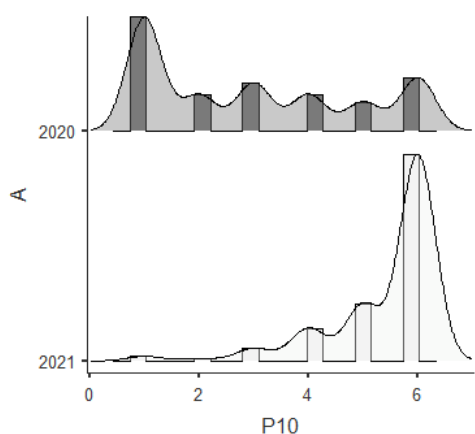
Ak boli materiály posielané, v 9 položke sme sa študentov pýtali ako. Výsledky z týchto položiek kopírujú zistenia vyplývajúce z položky 7. Materiály sa pre študentov vkladali do Moodle, posielali emailom a prostredníctvom MS Teams.



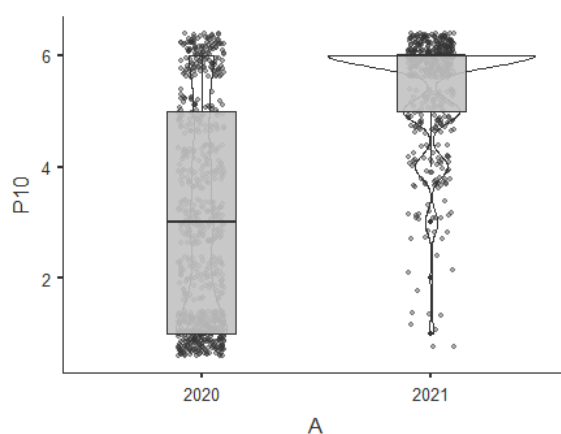
Graf 12 Spôsob distribúcie vzdelávacích materiálov

Na vzdelávanie boli synchrónne chatovacie nástroje využité len vo veľmi malej miere. V roku 2020 nebola aplikácia MS Teams zapojená do výskumu, keďže nebola v rámci vzdelávania ešte frekventovane využívaná. V roku 2021 sme ju už do dotazníka zapojili a ako môžeme vidieť na grafe č. 10,11 a 12 ich zapojenie do vyučovacieho procesu významne vzrástlo.

Jednou z najviac označovanou nevýhodou distančného vzdelávania býva často uvádzaná absencia osobného kontaktu. V rámci elektronického vzdelávania sa tento problém snažíme riešiť realizáciou videokonferencií – webinárov, prípadne tvorbou video-prednášok, alebo video-seminárov. Položka č. 12 mala škálový charakter a zisťovali sme v nej, či pedagógovia realizovali online webináre ako náhradu klasických prezenčných seminárov. V období marca 2020, keď sa v našej krajine prvýkrát zatvorili všetky vzdelávacie inštitúcie vplyvom pandémie koronavírusu, sme všetci očakávali, že to bude trvať niekoľko týždňov a naše životy a pracovná rutina sa vráti do normálu. V tomto neistom období bolo dištančné vzdelávanie pre vysokoškolských pedagógov, ktorí LMS systém už využívali ako online podporu prezenčného vzdelávania, reprezentované nahrávaním statických, v ideálnejšom prípade dynamických vzdelávacích materiálov už do existujúcich kurzov a len málo pedagógov realizovalo pravidelné webináre v dnešnej podobe. To sa odrazilo aj na hodnotení tejto položky študentami v medziročnom hodnotení. Na grafoch č. 13 a 14 môžeme vidieť pozorovanú distribúciu a hustotu rozloženia výskumných dát pre realizáciu webinárov. Už na prvý pohľad môžeme vidieť, že distribúcia nadobúda opačné hodnoty v sledovaných rokoch a rozloženie je v roku 2021 omnoho ostrejšie.

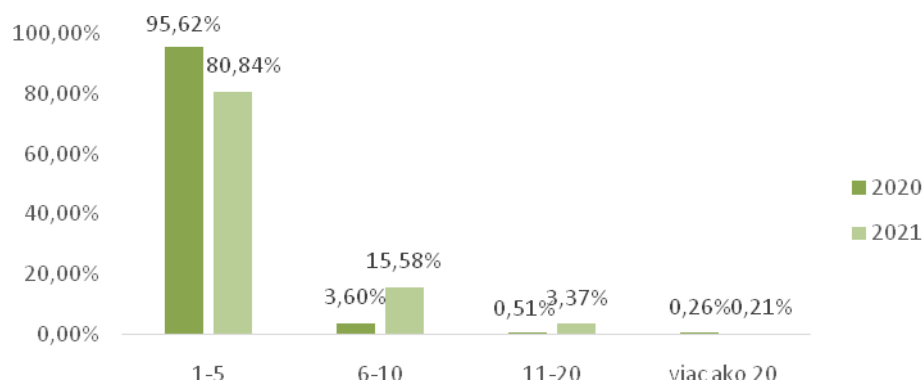


Graf 13 Pozorovaná distribúcia v položke 10



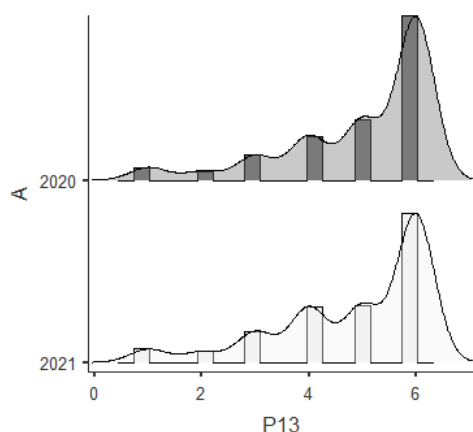
Graf 14 Hustota rozloženia dát v položke 10

V roku 2020 bolo hodnotenie tejto položky viac rozložené, po zmene situácie v roku 2021 väčšina študentov priradila vysoké hodnotenie tejto položke, zatiaľ čo naopak v roku 2021 väčšina študentov hodnotila túto položku negatívne. V tabuľke 4 vidíme, že rozdiel hodnotení tejto položky bol enormný, v roku 2020 2,97 a v roku 2021 5,39 z 6 stupňovej škály. Tieto výsledky sú potvrdené aj štatistickým testom dostupným v tabuľke 5, kde p hodnota nadobúda signifikantný level 0,001 ktorý vyvracia platnosť nulovej hypotézy a Bayesov faktor nám poskytuje empirický dôkaz platnosti tej alternatívnej, kde za predpokladu platnosti  $H_a$ , t. j.  $p(D|H_a)$ , sú pozorované dáta len 025-krát pravdepodobnejšie než dáta, ktoré možno očakávať v prípade platnosti  $H_0$ , t. j.  $p(D|H_0)$ . Tieto výsledky nám tak poskytujú empirický dôkaz, že dištančná výučba bola v roku 2021 pre študentov realizovaná za podpory online videohovorov v MS Teams. Tieto výsledky sú potvrdené aj položkou č. 12, kde sme sa študentov pýtali, či učitelia vytvárali multimediálne materiály - napr. video prednášky - semináre, zvukové záznamy, animácie, tutoriály, ktoré potom boli uložené na rôznych serveroch (v kurze v Moodle, na youtube, v cloude a pod).

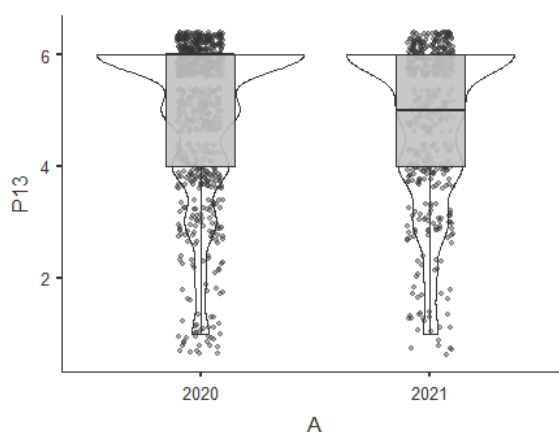


Graf 15 Počty pedagógov, ktorí vytvárali tutoriály

Študent mal možnosť vybrať interval učiteľov, ktorí tutoriály vytvárali, pričom v medziročnom porovnaní vidíme vzostup na stredných priechkach, čo taktiež potvrdzuje multimedializáciu vzdelávania. V kontexte tejto položky sme sa zisťovali, či by študenti ocenili viacero multimediamiálnych súborov v rámci existujúcich kurzov napr. v LMS Moodle. Z deskriptívnych štatistík je jasné, že študenti takúto možnosť hodnotia pozitívne.



Graf 16 Pozorovaná distribúcia v položke 13

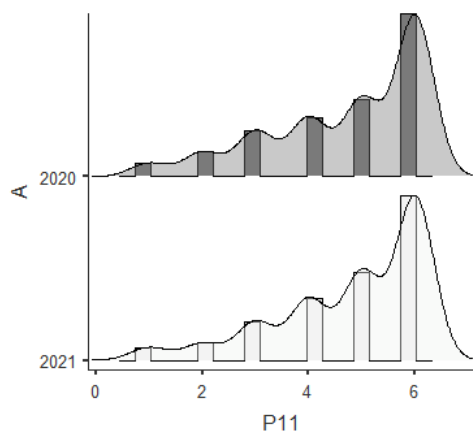


Graf 17 Hustota rozloženia dát v položke 13

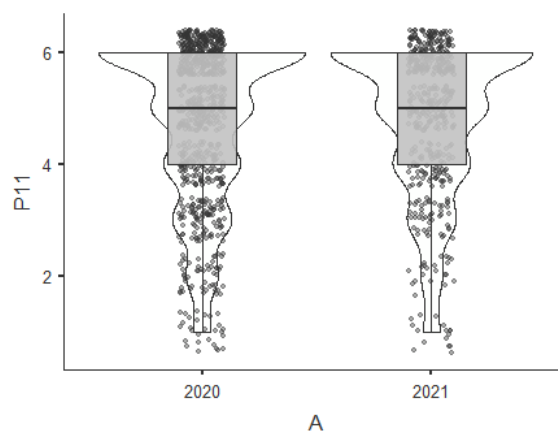
Na grafe č. 16 a 17 môžeme pozorovať, že viac študentov hodnotilo túto položku pozitívne ako negatívne. Hustota rozloženia pre oba testované roky je takmer identická a štatistický rozdiel v hodnotení študentov nepreukázala ani realizovaná analýza. P hodnota nenadobúda signifikantné hodnoty, veľkosť efektu je zanedbateľná a Bayesov faktor nemá dostatočnú evidenčnú silu na potvrdenie alternatívnej hypotézy. Môžeme tak

konštatovať, že hodnotenie študentov sa medziročne nezmenilo, požadovali a stále požadujú multimedializáciu vzdelávacieho procesu.

Poslednou uzatvorenou položkou tejto časti dotazníkového šetrenia bola položka č. 11, kde sme sa študentov pýtali, či obdržali študijné materiály od pedagóga vždy – jedno akou formou. Tejto položke študenti, ako vyplýva z tabuľky 4, priradili vysoké hodnotenie v oboch pozorovaných rokoch. Na základe grafickej vizualizácie rozloženia dát na grafoch 18 a 19 vidíme, že rozloženie je len nepatrne posunuté doprava v roku 2021. Štatistický test nepotvrdil významný rozdiel v tejto položke na základe nesignifikantnej p. hodnoty a zanedbateľnej hodnoty efektu a Bayesovho faktora. Na základe dát teda konštatujeme, že pedagógovia aktívne so študentami komunikovali a potrebné materiály študent od pedagóga vo väčšine prípadov obdržal.



Graf 18 Pozorovaná distribúcia v položke 11



Graf 19 Hustota rozloženia dát v položke 11

Poslednou položkou tejto sekcie boli návrhy na zlepšenia, postrehy, pripomienky v oblasti doručovania študijných materiálov, ktoré však nie sú zapojené do tejto štúdie.

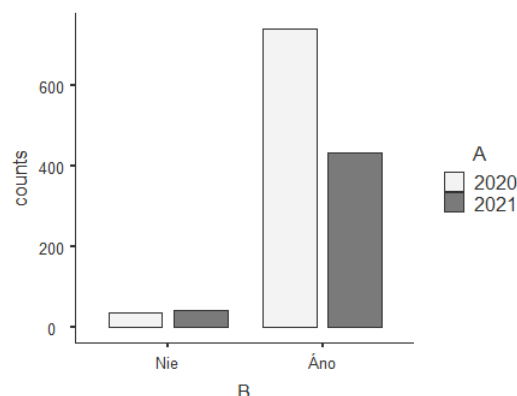
## Oblasť Moodle, študijné materiály a aktivity

Pedagogická fakulta už od roku 2005 využíva e-learning ako elektronickú podporu prezenčného vzdelávania. Na tieto účely využívame systém riadenej výučby LMS Moodle. Po vypuknutí pandémie sa význam tejto platformy mnohonásobne zvýšil a my sme v porovnaní s ostatnými fakultami mali v rukách funkčný nástroj na manažment dištančného vzdelávania. Zaujímal nás preto názor študentov na jednotlivé aspekty e-learningového vzdelávania poskytovaného prostredníctvom LMS Moodle. Zaujímalo nás, či so systémom študenti pracujú, ako ho vnímajú, ako hodnotia vzdelávania ním sprostredkované a pod. Táto sekcia obsahuje spolu 15 položiek, pričom 13 z nich majú charakter škál, 1 viacnásobná odpoveď, 1 dichotomická a jednu doplnkovú otvorenú položku na postrehy a doplnkové hodnotenie.

V prvej položke tejto sekcie, P15, nás zaujímalo hodnotenie položky: *S Moodlom pracujem od prvého ročníka vo viacerých predmetoch*. Táto položka mala dichotomický charakter a študent si mohol zvoliť odpoveď áno alebo nie. V tabuľke 5 môžeme vidieť základné deskriptívne štatistiky pre sledovanú premennú. Vidíme, že priemerne hodnoty sledovaného hodnotenia sú takmer na rovnakej úrovni. Graf č. 20 indikuje pokles početnosti „áno hodnôt“ v roku 2021, ak by sme to však vyjadrili percentuálne, sú na identickej hladine (2020: 95% 2021: 92%). Vzhľadom na povahu tejto položky bol na testovanie štatistickej významnosti realizovaný test binomálnej logistickej regresie, ktorý predpovedá pravdepodobnosť, že pozorovanie spadá do jednej z dvoch kategórií dichotomickej závislej premennej na základe jednej alebo viacerých nezávislých premenných, ktoré môžu byť buď spojité alebo kategorické.

Tab 5 Deskriptívne štatistiky pre položku P15

Descriptives		
	A	B
N	2020	777
	2021	474
Missing	2020	0
	2021	0
Mean	2020	0.954
	2021	0.914
Std. error mean	2020	0.00755
	2021	0.0129
Median	2020	1
	2021	1.00
Sum	2020	741
	2021	433



Graf 20 Rozloženie dát P15

Výsledky štatistického šetrenia sú uvedené v tabuľke 6. Z testovania je zrejmé, že hodnota signifikantnosti je na hraničnej úrovni a vzhľadom na posun spôsobený čiastočnou identickosťou vzorky bol posunutý na hodnotu menšiu ako 0,001 a nemôžeme tak zamietnuť nulovú hypotézu.

Tab 6 Test logistickej regresie pre P15

Model Coefficients				
Predictor	Estimate	SE	Z	p
Intercept	-1351.003	477.380	-2.83	0.005
A	0.667	0.236	2.82	0.005

Note. Estimates represent the log odds of "B = Nie" vs. "B = Áno"

Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že študenti s LMS Moodle aktívne pracujú už od začiatku ich štúdia, čo potvrdzujú aj štatistiky, ktoré vykazuje systém Moodle. Tento fakt sa v medziročnom pandemickom porovnaní nezmenil. Svedčí to o tom, že aktívna práca študentov s LMS Moodle existovala už pred nástupom pandémie koronavírusu.

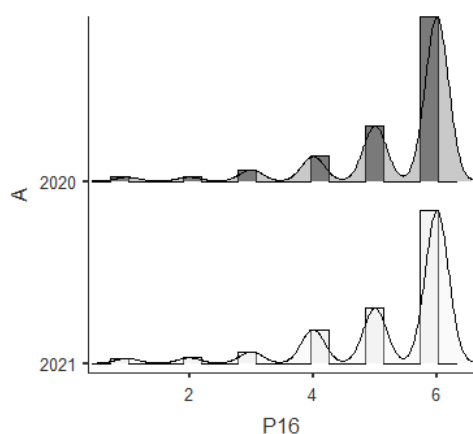
Položka č.16 sa zaberá hodnotením prospešnosti e-learningového nástroja Moodle pre študenta: *LMS Moodle hodnotím ako prospešný nástroj*. V tabuľke 7 vidíme popisné štatistiky pre sledovanú položku.



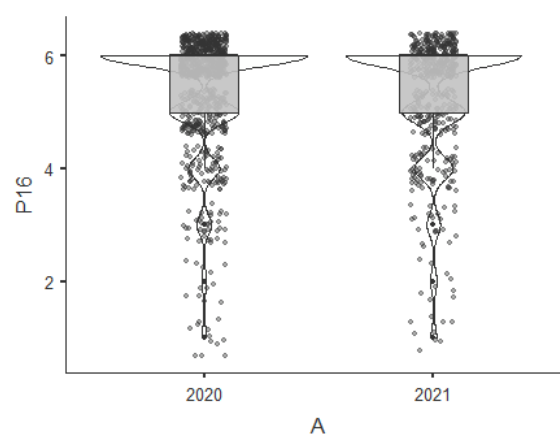
Tab 7 Opisné štatistiky pre položky 16,17,18

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
P16	2020	777	5.33	6.00	1.08	0.0388
	2021	474	5.22	6.00	1.15	0.0530
P17	2020	777	5.32	6.00	1.05	0.0375
	2021	474	5.24	6.00	1.17	0.0537
P18	2020	777	3.82	4.00	1.63	0.0584
	2021	474	4.31	5.00	1.51	0.0692

Z jej hodnôt je zrejmé, že študenti hodnotili v oboch sledovaných rokoch tento nástroj veľmi pozitívne (priemerne: 5,28 zo 6 stupňovej škály). Na základe rozptylu dát reprezentovaným štandardnou odchýlkou a grafickým znázornením distribúcie a hustoty na grafoch 21 a 22 vidíme, že študenti hodnotili túto položku rovnako v oboch sledovaných rokoch.



Graf 21 Pozorovaná distribúcia v položke 16



Graf 22 Hustota rozloženia dát v položke 16

Na testovanie štatistických rozdielov bol realizovaný t-test, ktorého výsledky vidíme v tabuľke 8. P hodnota nedosahuje hodnoty signifikantnosti, Cohenovo d je na zanedbateľnej úrovni a v prospech alternatívnej hypotézy dostatočne nevypovedá ani Bayesov faktor<sub>10</sub>. Na základe uvedeného tak konštatujeme, že študenti hodnotia ako prospešný nástroj, čo sa vplyvom dištančného štúdia medziročne nezmenilo.

V položke 17 nás zaujímalo, či študenti považujú prácu s Moodle za jednoduchú, keďže tomuto nástroju je často vytýkaná jeho neprehľadnosť v kontexte ostatných nástrojov 2.0, 3,0 (napr. Google Classroom). Popisné štatistiky v tabuľke 7 ukazujú

vysoko pozitívne hodnotenie tejto položky zo strany študenta na priemernej úrovni 5,28 zo 6 stupňovej škály.

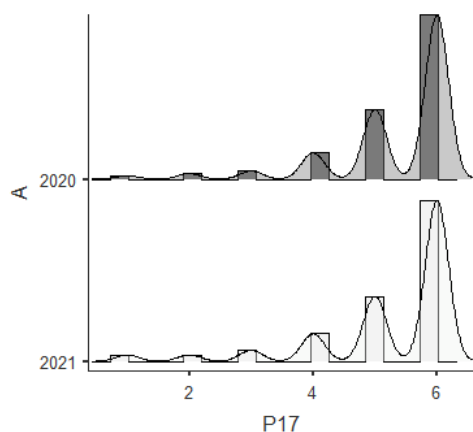
Tab 8 t-test pre škálové položky 16,17,18

Independent Samples T-Test		statistic	±%	df	p	Mean difference	SE difference	Cohen's d
P16	Student's t	1.71		1249	0.087	0.1105	0.0646	0.0997
	Bayes factor <sub>10</sub>	0.276	2.36e-4					
P17	Student's t	1.33 <sup>a</sup>		1249	0.184	0.0846	0.0637	0.0774
	Bayes factor <sub>10</sub>	0.156	4.21e-4					
P18	Student's t	-5.33		1249	< .001	-0.4920	0.0923	-0.3108
	Bayes factor <sub>10</sub>	70898.906	8.16e-10					

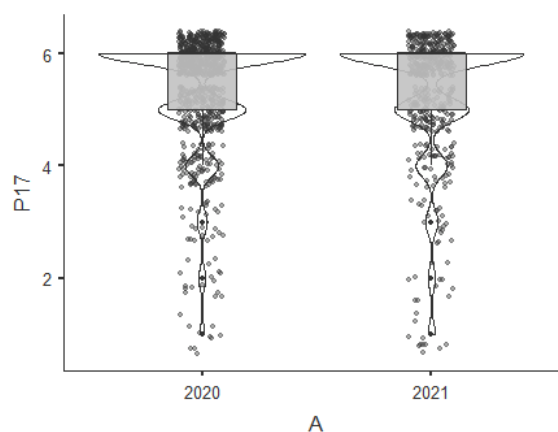
<sup>a</sup> Levene's test is significant ( $p < .05$ ), suggesting a violation of the assumption of equal variances

[3] [4]

Z grafov 23 a 24, ktoré zobrazujú distribúciu dát a hustotu ich rozloženia, môžeme zistiť, že túto položku hodnotili študenti rovnako v roku 2020 aj 2021 – v roku 2021 nastal len malý posun rozloženia smerom k negatívnej oblasti.



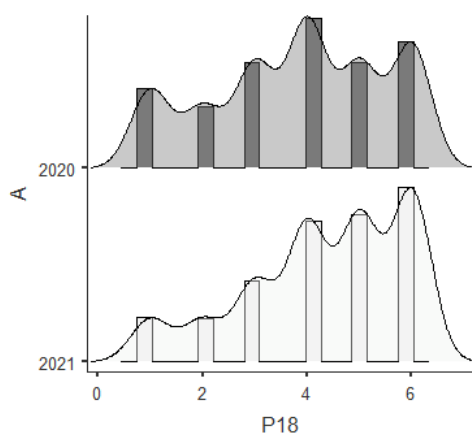
Graf 23 Pozorovaná distribúcia v položke 17



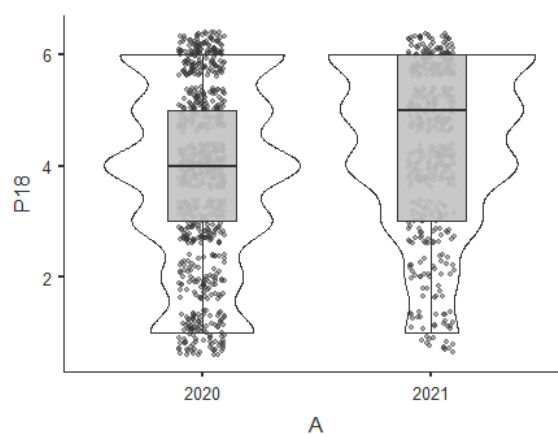
Graf 24 Hustota rozloženia dát v položke 17

Realizovaný štatistický test za účelom zistenia štatisticky významného rozdielu vplyvom pandemickej situácie v medziročnom porovnaní nepreukázal rozdiel. P hodnota nedosahuje hodnoty signifikantnosti, Cohenovo d je na zanedbateľnej úrovni a v prospech alternatívnej hypotézy dostatočne nevypovedá ani Bayesov faktor<sub>10</sub>. Na základe uvedeného tak konštatujeme, že študenti systém LMS Moodle považujú za jednoduchý, čo sa nezmenilo ani vplyvom prechodu na dištančné vzdelávanie, kedy boli nútení ho využívať vo zvýšenej miere.

V položke č. 18 nás zaujímalo, či študenti vplyvom prechodu na dištančné vzdelávanie výraznejšie pocítili vznik nových kurzov v LMS Moodle. Z deskriptívnych štatistík v tabuľke 7 vidíme, že tieto položky boli rozdielne hodnotené v oboch rokoch. V roku 2020, kedy pandémia trvala len 3 mesiace a viacerí užívatelia pravdepodobne ešte nezačali s Moodle pracovať, študenti tejto položke priradili hodnotenie len 3,82. V roku 2021 po roku trvania pandemickej situácie sa hodnotenie zvýšilo na hodnotu 4,31. Z pozorovanej distribúcie a hustoty dát (graf 25 a 26) jasne vidíme, že v roku 2021 viacero študentov hodnotilo túto položku pozitívne, zatiaľ čo v roku 2020 bolo hodnotenie viac porporčne rozložené.



Graf 25 Pozorovaná distribúcia v položke 18



Graf 26 Hustota rozloženia dát v položke 18

Na testovanie štatistickej významnosti rozdielu hodnotení v medziročnom porovnaní bol využitý t-test, ktorého výsledky v tabuľke 8 nadobúdajú hodnoty signifikantnosti. P hodnota je na signifikantnej úrovni, čo nás oprávňuje zamietnuť nulovú hypotézu, Cohenovo d ukazuje na strednú veľkosť efektu a za formálny dôkaz platnosti alternatívnej hypotézy a teda existenciu rozdielu v hodnotení tejto položky môžeme považovať za hodnotu Bayesovho faktora. Na základe uvedeného vyslovujeme záver, že vplyvom rok trvajúcej pandemickej situácie bol zvýšený počet aktívnych kurzov v LMS Moodle.

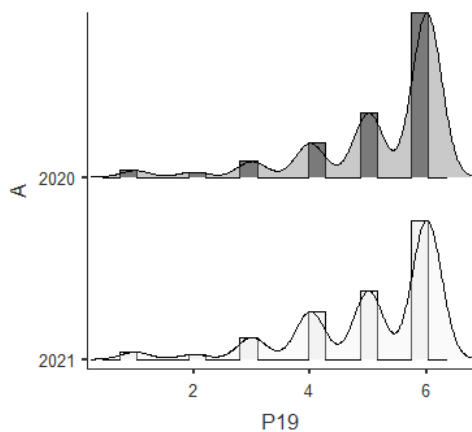
V nadväznosti na poslednú testovanú položku sme u študentov zisťovali, či by v elektronickom prostredí Moodle ocenili podporu vo viacerých predmetoch: *Ocenil/a by som Moodle podporu vo viacerých predmetoch (kurz so štruktúrovaným študijným materiálom, aktivitami, videami, animáciami, multimediálnymi prednáškami, cvičnými*

testami...). Z tabuľky 9, kde pre túto položku nájdeme deskriptívne štatistiky, vidíme, že ju študenti hodnotili vysoko v oboch testovaných rokoch (~5).

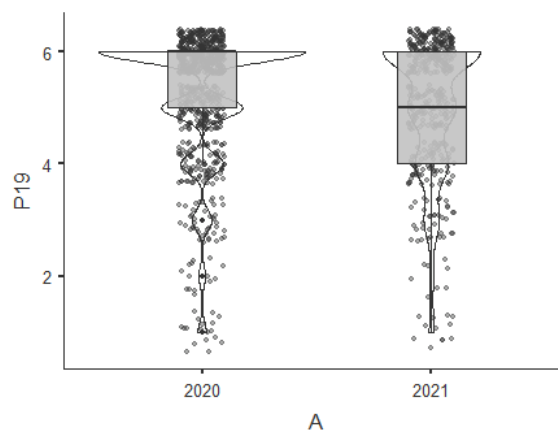
Tab 9 Opisné štatistiky pre položky 19,20,21

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
P19	2020	777	5.19	6.00	1.18	0.0424
	2021	474	5.01	5.00	1.229	0.0564
P20	2020	777	4.11	4.00	1.51	0.0543
	2021	474	4.11	4.00	1.560	0.0717
P21	2020	777	5.17	6.00	1.69	0.0608
	2021	474	5.78	6.00	0.766	0.0352

Z vizualizácie dát na grafoch 27 a 28 vidíme mierny posun do negatívnej oblasti a väčšiu proporciu v roku 2021 po roku trvania pandémie. Zmenšili sa vysoké hodnoty a stredná hodnota bola na vzostupe.



Graf 27 Pozorovaná distribúcia v položke 19



Graf 28 Hustota rozloženia dát v položke 19

Tento pokles mohol byť spôsobený nasýtením LMS Moodle, keďže v období druhej administrácie dotazníka boli aktívne kurzy na vzostupe a študenti ich mali dostupné. Na štatistické testovanie bol aj v tomto prípade využitý t-test, ktorého výsledky sú v tabuľke 10. Pre medziročné porovnanie položky č.19 p hodnota nenadobúda signifikantné hodnoty (hodnoty sú ale hraničné) na zamietnutie nulovej hypotézy, pričom veľkosť efektu je taktiež na zanedbateľnej úrovni. V prospech alternatívnej hypotézy nevytvorí ani hodnota faktora B<sub>10</sub>. Na základe dát tak konštatujeme, že medziročne vplyvom

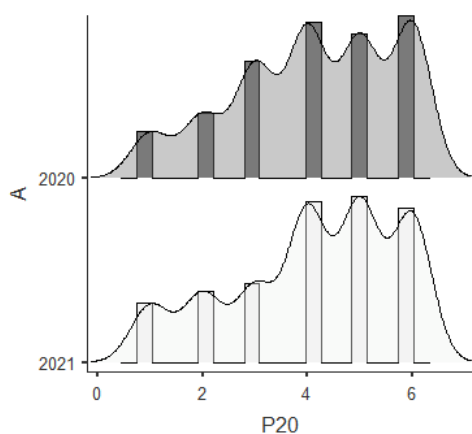
pandemického dištančného vzdelávania študenti nevyžadovali väčšiu ponuku kurzov v LMS Moodle.

Tab 10 t-test pre škálové položky 19,20,21

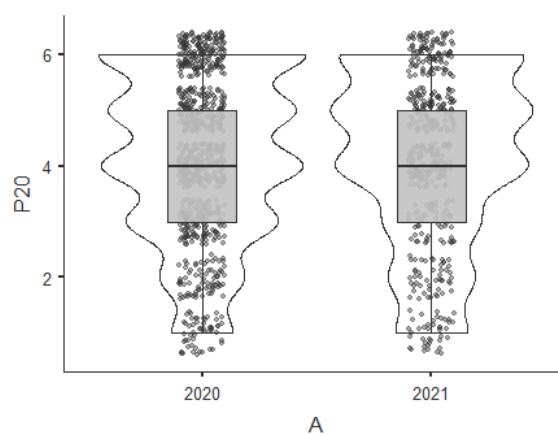
Independent Samples T-Test		statistic	±%	df	p	Mean difference	SE difference	Cohen's d
P19	Student's t	2.5984		1249	0.009	0.18168	0.0699	0.15144
	Bayes factor <sub>10</sub>	1.8181	3.53e -5					
P20	Student's t	0.0778		1249	0.938	0.00695	0.0893	0.00453
	Bayes factor <sub>10</sub>	0.0655	0.00101					
P21	Student's t	-7.3400 <sup>a</sup>		1249	< .001	-0.60602	0.0826	-0.42778
	Bayes factor <sub>10</sub>	1.40e+10	3.71e-15					

<sup>a</sup> Levene's test is significant (p < .05), suggesting a violation of the assumption of equal variances

Veľmi podobný charakter mala aj položka P20, kde sme u študentov zisťovali, či majú elektronickú podporu prezenčnej výučby zabezpečenú takmer v každom predmete (v Moodle v súčasnosti figuruje viac ako 400 kurzov): *Prehľadne štruktúrované vzdelávacie materiály (aspoň textové - Word, PowerPoint) mám k dispozícii v Moodle takmer v každom predmete.* Z opisných štatistík (tab 9) vyplýva, že študenti hodnotili túto položku v oboch testovaných rokoch takmer identicky, čo sa týka úrovne hodnotenia (4.11/6) a taktiež rozptylu. Hodnotenie tejto položky nenadobúda v porovnaní s ostatnými položkami pozitívne hodnoty. V grafickej vizualizácii dát môžeme pozorovať široký rozptyl dát a proporčné rozdelenie hodnôt v oboch pozorovaných rokoch.



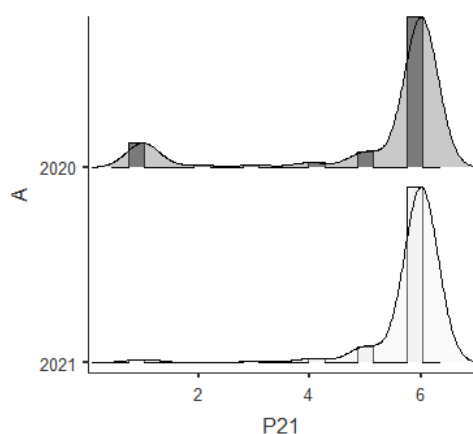
Graf 29 Pozorovaná distribúcia v položke 20



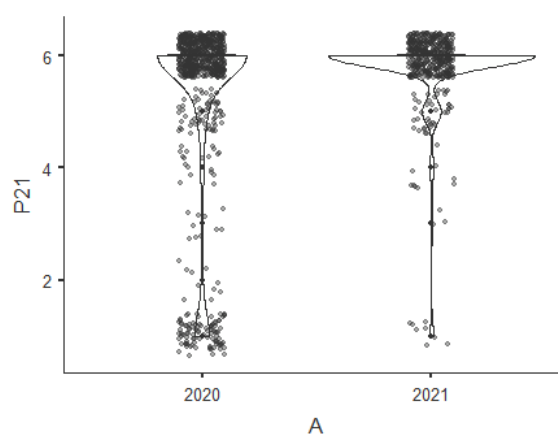
Graf 30 Hustota rozloženia dát v položke 19

Realizované štatistické šetrenie prostredníctvom t-testu v medziročnom porovnaní hodnotenia tejto položky neukázalo vplyvom pandemickej situácie signifikantný rozdiel. Na základe  $p$  - hodnoty tak nie sme schopní zamietnuť nulovú hypotézu. Na potvrdenie alternatívnej hypotézy dáta nemajú dostatočnú evidenčnú silu, práve naopak Bayesov faktor v prospech nulovej hypotézy ma empirickú podporu  $B_{01} \sim 15,38$ . Na základe štatistickej analýzy môžeme konštatovať, že veľká časť študentov podporu elektronických kurzov eviduje a veľká časť nie. Štatistické šetrenie ďalej preukázalo, že tento fakt sa vplyvom dištančnej výučby v pandemickom období zrejme nezmenil.

Dôležitou časťou vzdelávacieho procesu je aj jeho diagnostika. V distančnom vzdelávaní, pri veľkom počte študentov, ak chceme byť efektívni a transparentní, sa často nezaobídeme bez elektronického testovania, či odovzdávania elektronických zadaní. V nasledujúcich položkách sme sa venovali testovaniu počas dištančného vzdelávania. Zisťovali sme, či ich predmety boli ukončené elektronickým testom, aký na to bol využitý nástroj, či mali technický problém a pod. V položke č. 21 sme zisťovali, či počas pandémie ukončili aspoň jeden predmet elektronickým testom. Túto položku, ako vyplýva z popisných štatistik v tabuľke 9 študenti hodnotili v oboch testovaných rokoch pozitívne ( $>5$ ), avšak v roku 2021 pozitívnejšie. Aj z grafov 31 a 32 je evidentné, že rozloženie dát sa v roku 2021 mierne zmenilo a v kontexte roku 2020 zmizli negatívne hodnotenia. V roku 2020 študenti hodnotili túto položku buď pozitívne, alebo negatívne. V roku 2021 je väčšina hodnotení len pozitívna.



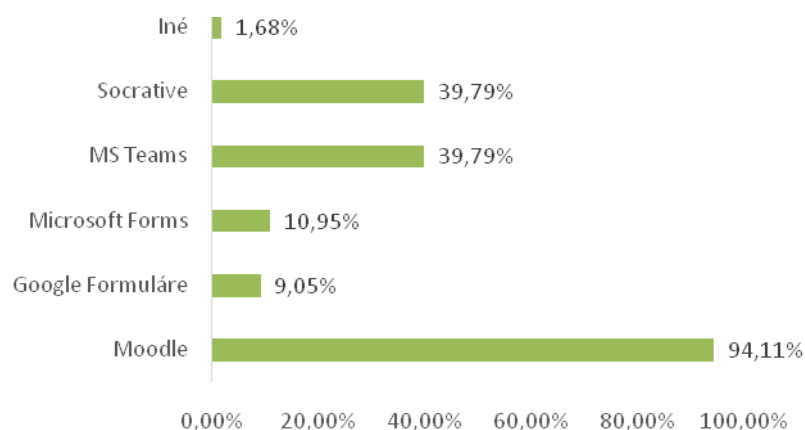
Graf 31 Pozorovaná distribúcia v položke 21



Graf 32 Hustota rozloženia dát v položke 21

Na detekovanie štatistického rozdielu v medziročnom hodnotení tejto položky sme využili t-test, ktorého hodnoty sú uvedené v tabuľke 10. Štatistický rozdiel vyjadrený p-hodnotou je na signifikantnej úrovni so strednou veľkosťou efektu, na základe čoho sme schopní vyvrátiť nulovú hypotézu. Na potvrdenie nami postulovanej alternatívnej hypotézy dáta nemajú dostatočnú evidenčnú silu, za predpokladu platnosti  $H_a$ , t. j.  $p(D|H_a)$ , sú pozorované dáta len 1,4-krát pravdepodobnejšie než dáta, ktoré možno očakávať v prípade platnosti  $H_0$ , t.j.  $p(D|H_0)$ , čo na potvrdenie hypotézy nie je postačujúce. Predkladané dáta tak možno interpretovať nasledovne: elektronickým testom bolo na základe deskriptívnych štatistík v roku 2021 ukončených viac testov, ako v roku 2020, tento rozdiel však nie je signifikantný. Pod tlakom prechodu na dištančné štúdium, boli pedagógovia nútení riešiť aj objektívne ukončenie predmetov, čo sa prejavilo miernym nárastom v hodnotení roku 2021, avšak hodnotenie bolo vysoké aj v 2020, čo poukazuje už na prebiehajúci trend v elektronickom testovaní mimo pandemického obdobia.

Položka 22 mala viacnásobný charakter a jej cieľom bolo zistiť nástroj, pomocou ktorého bol študent testovaný. V tejto položke však nastala chyba pri vytváraní výskumného nástroja a do jej formulácie sa nedopatrením dostal nie-výrok. Dáta z tejto položky tak nie sú na porovnanie interpretovateľné. Uvedieme preto len popis rozloženia nástrojov z roku 2021.

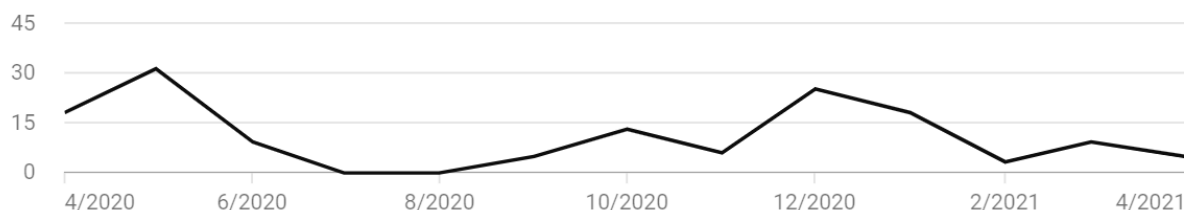


Graf 33 Nástroje na testovanie v roku 2021

Z grafu 33 vyplýva, že najpoužívanejším nástrojom je LMS Moodle, ktorý je z nášho pohľadu na testovanie študentov vysokých škôl z domu, vzhľadom na pokročilé funkcie ideálny. Frekventované využívanie Moodle sa taktiež odrazilo v počte konzultácii s nami, administrátormi a taktiež aj počtom zobrazení tutoriálov, ktoré boli na tento účel vytvorené.



Graf 34 Sledovanosť pokročilé testovanie



Graf 35 Sledovanosť základné testovanie

Tutoriály zamerané na testovanie majú dohromady viac ako 500 zobrazení. Časové rozloženie sledovanosti na grafoch 34 a 35 má najvyššie amplitúdy v období koncov semestra a pri tvorbe priebežných hodnotení, kedy je obdobie hodnotenia študentov.

Často frekventovaným problémom domáceho testovania zo strany študentov je technika a problémy s ňou spojené. Študenti sa častokrát obávajú, že budú mať technické

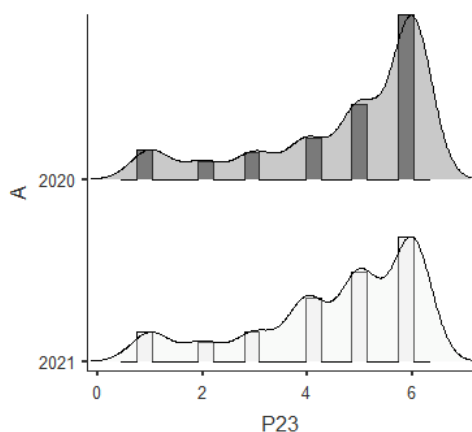


problémy pred a počas testovania. Položka 23 bola zameraná na technické problém počas testovania a mala škálový charakter.

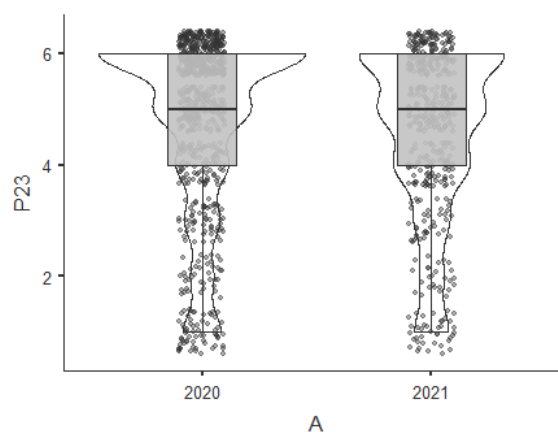
Tab 11 Opisné štatistiky pre položky 22,23,24,25

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
P23	2020	777	4.71	5.00	1.61	0.0578
	2021	474	4.51	5.00	1.56	0.0717
P24	2020	777	5.16	6.00	1.33	0.0478
	2021	474	5.29	6.00	1.22	0.0561
P25	2020	777	4.24	4.00	1.65	0.0591
	2021	474	4.86	6.00	1.50	0.0691
P26	2020	777	4.40	5.00	1.49	0.0536
	2021	474	3.49	3.00	1.74	0.0801

Na základe opisných štatistík v tabuľke 11 vidíme, že študenti hodnotili túto položku relatívne vysoko vzhľadom na povahu tejto položky, čím vyjadrili svoj súhlas s výskytom technických problémov počas testovania. V roku 2021 zaznamenávame mierny pokles priemernej hodnoty. Z vizualizácie dát na grafoch 36 a 37 je jasné, že v roku 2020 mali študenti viac technických problémov, viac študentov hodnotilo túto položku najvyšším hodnotením. V roku 2021 je hodnotenie proporčnejšie a vidíme nárast v hodnotení prvých troch stupňov škály.



Graf 36 Pozorovaná distribúcia v položke 23



Graf 37 Hustota rozloženia dát v položke 23

Na testovanie štatistickej významnosti medziročných rozdielov, bol použitý t-test. Jeho hodnoty nie sú signifikantné, vzhľadom na posun hladiny alfa smerom nadol, s malou veľkosťou efektu, nie sme tak schopní zamietnuť nulovú hypotézu a ani na

základe pravdepodobnostnej štatistiky reprezentovanej Bayesovým faktorom potvrdiť alternatívnu hypotézu, keďže dáta nemajú dostatočnú evidenčnú silu.

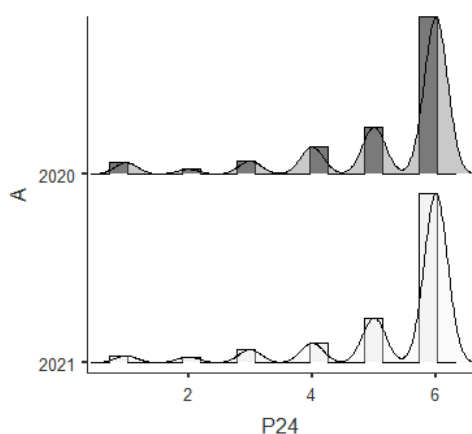
Tab 12 t-test pre škálové položky 23,24,25,26

Independent Samples T-Test		statistic	±%	df	p	Mean difference	SE difference	Cohen's d
P23	Student's t	2.12		1249	0.034	0.196	0.0928	0.123
	Bayes factor <sub>10</sub>	0.596	1.09e -4					
P24	Student's t	-1.79		1249	0.073	-0.135	0.0753	-0.104
	Bayes factor <sub>10</sub>	0.318	2.05e -4					
P25	Student's t	-6.67 <sup>a</sup>		1249	< .001	-0.619	0.0929	-0.389
	Bayes factor <sub>10</sub>	1.56e +8	3.45e-13					
P26	Student's t	9.77 <sup>a</sup>		1249	< .001	0.907	0.0929	0.569
	Bayes factor <sub>10</sub>	3.81e+18	1.15e-23					

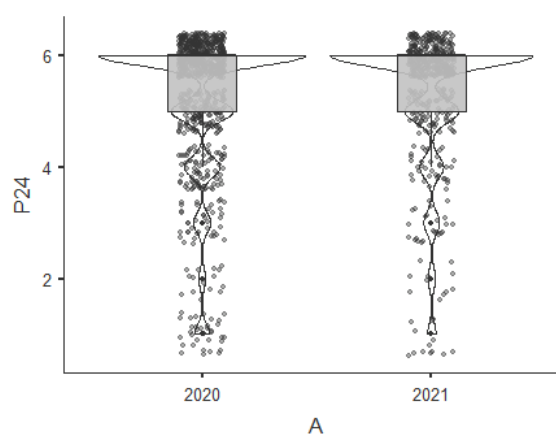
<sup>a</sup> Levene's test is significant (p < .05), suggesting a violation of the assumption of equal variances

Na základe tejto analýzy tak konštatujeme, že študenti sa obávajú, alebo s testovaním majú technické problémy. Tento problém, ako sme už vyššie spomínali môže, byť spôsobený pre študenta častokrát neprehľadným prostredím v Moodle, prípadne nato môže vplývať stres spojený s testovaním a celkovo s hodnotením predmetu.

Napriek výsledkom v poslednej položke, študenti odpovedali na otázku, či by chceli predmet ukončený vo viacerých predmetoch, v položke 24 vysoko pozitívne. V popisných štatistikách tabuľky 11 vidíme, že priemerné hodnoty sú na úrovni vyššej ako 5. V roku 2021 nastalo mierne zvýšenie hodnotenia. Tieto skutočnosti potvrdzuje aj vizualizácia dát na grafoch 38 a 39, kde môžeme vidieť v grafe napravo posun hodnotenia doprava a naľavo hustejšiu vrchnú oblasť v roku 2021. Viac študentov teda hodnotilo túto položku v roku 2021 pozitívnejšie.



Graf 38 Pozorovaná distribúcia v položke 24

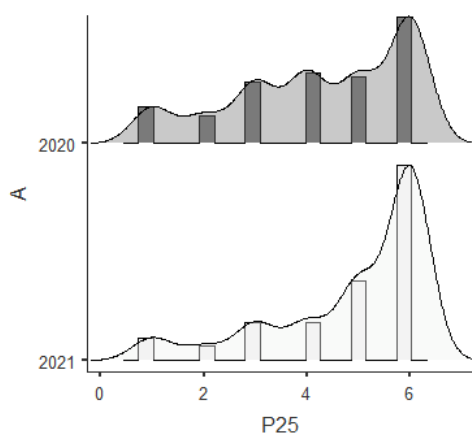


Graf 39 Hustota rozloženia dát v položke 24

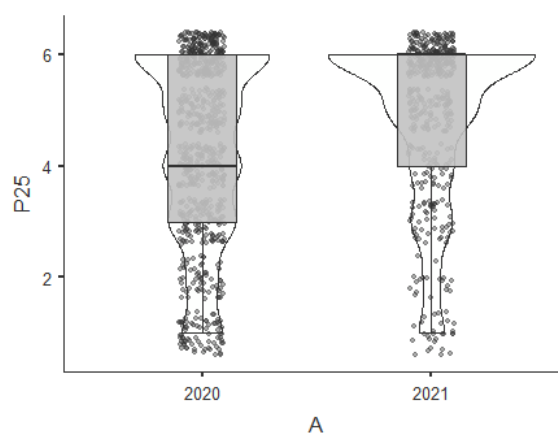
Medziročná štatistická analýza hodnotení tejto položky t-testom nevykazuje hodnoty signifikantnosti na základe p hodnoty a veľkosti efektu, nie sme schopní vyvrátiť nulovú hypotézu. Realizovaná Bayesovská analýza nemá dostatočnú evidenčnú silu na potvrdenie alternatívnej hypotézy a preto konštatujeme, že tento fakt sa medziročne nezmenil. Študenti si zvykli a radi pracujú s elektronickými testami, vďaka ich objektívite, transparentnosti a rýchlej spätnej väzbe. Pri prezenčnej výučbe nebol elektronický test najfrekvencovanejšou metódou ukončenia predmetu a študenti preto ocenili jeho ojedinelý výskyt vo vybraných predmetoch, čo sa prejavilo aj na výskumných dátach. Počas dištančného vyučovania, však elektronické testovanie nadobudlo mierne odlišné podmienky. Testy sú ťažšie, náhodne generované z veľkých bánk otázok, častokrát sa k otázkam nemôžu vracat', na testovanie majú málo času a hlavne sú pri testovaní sami, čo častokrát spôsobuje stresovú situáciu pre študenta. Pedagógovia sa týmito nastaveniami snažia obmedziť podvádžanie a sú doménou len testovania z domu pre zachovanie objektivity hodnotenia. Napriek týmto faktom, je elektronický test stále obľúbenou metódou ukončenia predmetu pre študenta, aj vzhľadom na vysokú mieru objektivity.

Okrem elektronického testovania študenti veľmi často odovzdávajú počas štúdia množstvo elektronických dokumentov. V nasledujúcej položke (P25) nás teda zaujímalo, či študenti často odovzdávajú zadania: *V Moodle často odovzdávam zadania, či už priebežné alebo záverečné.*

Z popisných štatistík vzhľadom k hodnoteniu ostatných položiek v dotazníku, vyplýva nie celkom pozitívne hodnotenie tejto položky, v roku 2020 mala hodnotu 4,24 a v roku sa 2021 sa mierne zvýšila na hodnotu 4,86. Vizualizácia dát predikuje zmenu v medziročnom období. Zatiaľ čo v roku 2020 je distribúcia proporčnejšia a hustota dát rozloženejšia. V roku 2021 viac študentov hodnotilo túto položku pozitívnejšie a čo je vizualizované na grafe 41 zvýšenou hustotou vo vrchnej oblasti.



Graf 40 Pozorovaná distribúcia v položke 25

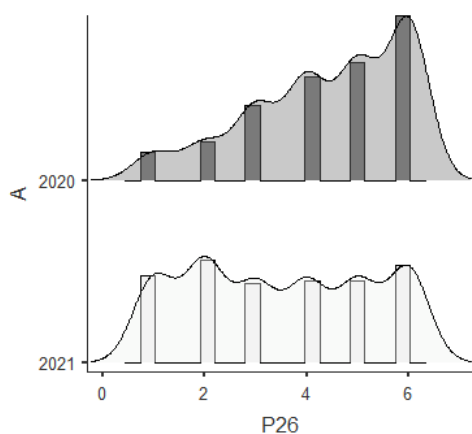


Graf 41 Hustota rozloženia dát v položke 25

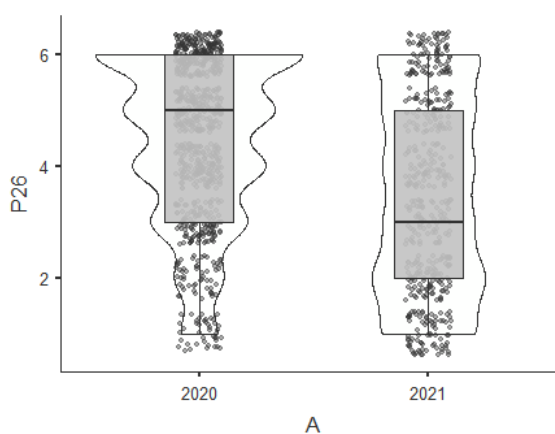
Realizovaný štatistický t-test vykazuje signifikantnú p hodnotu so strednou veľkosťou efektu. Na základe týchto výsledkov tak zamietame nulovú hypotézu. Realizovanou Bayesovská analýza nemá pre potreby behaviorálnych vied postačujúcu evidenčnú silu. Za predpokladu platnosti  $H_a$ , t. j.  $p(D|H_a)$ , sú pozorované dáta len 1,56-krát pravdepodobnejšie než dáta, ktoré možno očakávať v prípade platnosti  $H_0$ , t.j.  $p(D|H_0)$ , čo na potvrdenie hypotézy nie je postačujúce. Konštatujeme, existenciu určitého efektu, ale alternatívnu hypotézu na základe dostupných dát nie sme schopní potvrdiť. Tieto výsledky nám poukazujú na problém študentov, ktorí sa mnohokrát sťažujú na požiadavky pedagógov na odovzdávanie enormného množstva prác v printovej podobe, pričom častokrát nemajú opodstatnenie na tlačenie. Prejavilo sa to aj v prvej vlne koronavírusu, kedy niektorí pedagógovia vyžadovali posielanie prác poštou (vizualizované na grafe 40 a 41). Pedagógovia sa v tomto prípade odvolávajú na sťažené podmienky pri čítaní množstva prác na obrazovke monitora. Konštatujeme, že pandemická situácia a dištančné vzdelávanie v tejto oblasti spôsobilo zmenu (nie

signifikantnú) a v roku 2021 študenti podľa dostupných dát z hodnotenia odovzdávali viac prác elektronicky.

V návaznosti na predchádzajúcu položku sme u študentov zisťovali, či odovzdávajú prácu emailom alebo v printovej podobe. Položka 26 bola zameraná na emailové odovzdávanie prác: *Zadania väčšinou odovzdávam mailom*. Z deskriptívnych ukazovateľov vyplýva (tabuľka 11), že v oboch pozorovaných rokoch táto položka nemala vysoké hodnotenie (<4). Vizualizácia dát na grafe 42 a 43 jasne ukazuje, že v roku 2020 viac študentov hodnotilo túto položku pozitívne, pričom v roku 2021 je už hodnotenie proporčnejšie s menším rozptylom.



Graf 42 Pozorovaná distribúcia v položke 26



Graf 43 Hustota rozloženia dát v položke 26

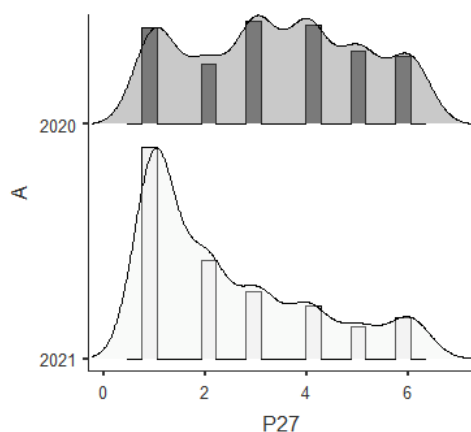
Realizované štatistické šetrenie jasne preukázalo signifikantný rozdiel v hodnotení tejto položky v medziročnom období signifikantnou p hodnotou s veľkou hodnotou efektu a Bayesovým faktorom v prospech alternatívnej hypotézy s dostatočnou evidenčnou silou. Na základe týchto dát konštatujeme, že v prvej vlne koronakrízy v roku 2020, keď ešte pedagógovia očakávali návrat prezenčného vzdelávania, boli práce častokrát nesystematicky odovzdávané emailom. To sa zmenilo v roku 2021, keď sme už v októbri vedeli, že tento akademický rok bude z veľkou pravdepodobnosťou realizovaný dištančne, kedy študenti odovzdávali signifikantne menej prác emailom ako v roku 2020.

Posledná položka venujúca sa odovzdávaniu zadaní sa venovala ich printovej podobe: *Zadania väčšinou odovzdávam v printovej podobe.*

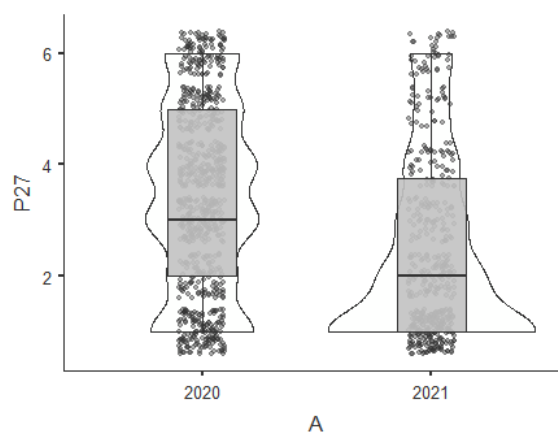
Tab 13 Opisné štatistiky pre položky 27,28,29

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
P27	2020	777	3.40	3.00	1.66	0.0595
	2021	474	2.44	2.00	1.63	0.0751
P28	2020	777	4.04	4.00	1.58	0.0567
	2021	474	4.24	4.00	1.59	0.0729
P29	2020	777	4.54	5.00	1.29	0.0463
	2021	474	4.66	5.00	1.26	0.0578

Veľmi dobrou správou je, že táto položka (P27) mala najnižšie hodnotenie vôbec (tabuľka 13), v roku 2020: 3.40 a v roku 2021: 2.44 na 6 stupňovej škále.



Graf 44 Pozorovaná distribúcia v položke 27



Graf 45 Hustota rozloženia dát v položke 27

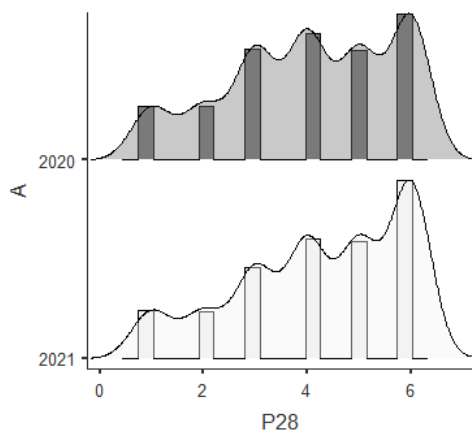
Z vizualizácie dát na grafoch 44 a 45 je zrejмый rozdiel v hodnotení tejto položky medzi sledovanými rokmi. V roku 2020 bola distribúcia viac proporčne rozloženejšia a rozptyl študentov s rôznym hodnotením väčší. Vplyvom pandemickej situácie a následného dištančného vzdelávania sa celá distribúcia v roku 2021 posunula do negatívnej oblasti a väčšina študentov hodnotila túto položku najnižším negatívnym hodnotením.

Tab 14 t-test pre škálové položky 27,28,29

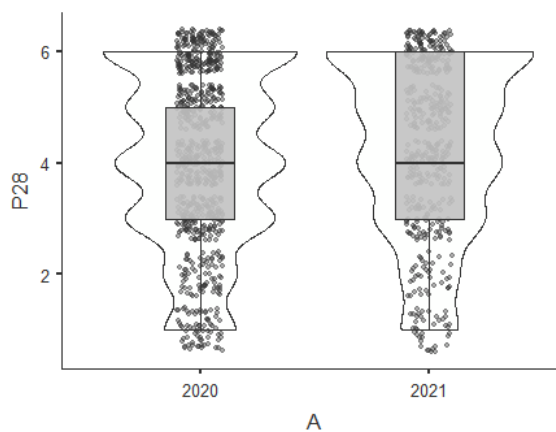
Independent Samples T-Test		statistic	±%	df	p	Mean difference	SE difference	Cohen's d
P27	Student's t	9.92		1249	< .001	0.953	0.0961	0.5783
	Bayes factor <sub>10</sub>	1.55e+19	2.81e-24					
P28	Student's t	-2.22		1249	0.027	-0.204	0.0923	-0.1291
	Bayes factor <sub>10</sub>	0.735	8.81e -5					
P29	Student's t	-1.64		1249	0.102	-0.122	0.0745	-0.0954
	Bayes factor <sub>10</sub>	0.245	2.67e -4					

Realizovaný štatistický test medziročného rozdielu v hodnotení je na úrovni štatistickej významnosti so strednou veľkosťou efektu, na základe čoho môžeme vyvrátiť nulovú hypotézu. Realizovaná Bayesová analýza je na hodnote 1,55, čo pre potreby tohto typu výskumu nie je postačujúce na potvrdenie alternatívnej hypotézy. Na základe týchto dát teda konštatujeme, že študenti stále menej odovzdávajú práce v printovej podobe. Už v roku 2020 bolo hodnotenie nízko a vzniknutá pandemická situácia potlačila printovú podobu prác viac do úzadia. Na základe dát môžeme povedať, že tento efekt existuje, avšak na jeho potvrdenie dáta nemajú dostatočnú evidenčnú silu.

Veľmi dôležitou súčasťou elektronického vzdelávania, najmä jeho plne dištančnej formy je technická podpora pri vzniknutých problémoch, ktorej sa venovala položka P28: *Pri problémoch v Moodle sa vždy mám na koho obrátiť*. Deskriptívne štatistiky dostupné v tabuľke 13 ukazujú priemerné hodnoty v jednotlivých rokoch hodnotenia na stredných hodnotách ~ 4. Z vizualizácie dát je zrejmé, že hodnotenie podpory študentami je rôznorodé. V oboch sledovaných rokoch je hodnotenie proporčné a dáta majú veľký rozptyl. V roku 2021 môžeme pozorovať mierny posun hodnotenia do pozitívnej oblasti, kde viac študentov hodnotilo túto položku pozitívne ako negatívne.



Graf 46 Pozorovaná distribúcia v položke 28

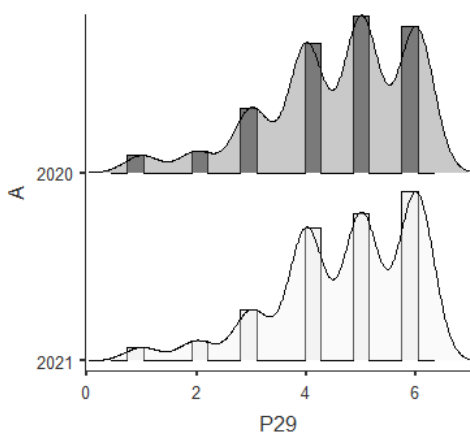


Graf 47 Hustota rozloženia dát v položke 28

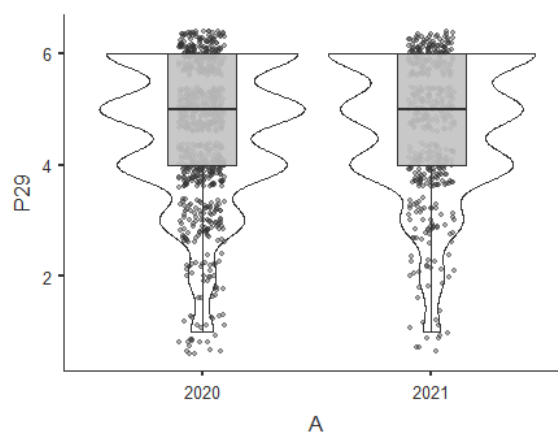
Realizovaný štatistický test nepreukázal signifikantný rozdiel hodnotenia v medziročnom období. Keďže p. hodnota bola posunutá na úroveň  $>0.001$ , nie je signifikantná, veľkosť efektu je na zanedbateľnej úrovni, Bayesov faktor nedokáže potvrdiť alternatívnu hypotézu a hovorí viac v prospech nulovej ( $Bf_{01}$  4.16). Na základe uvedeného konštatujeme, že nie všetci študenti sa podľa dostupných dát majú pri problémoch v Moodle na koho obrátiť. Väčšina z nich však poukazuje na dostatočnú podporu pri práci s LMS Moodle. Študenti majú k dispozícii kontakt na súkromnú spoločnosť, ktorá systém spravuje a realizuje aj podporu. Pedagógovia majú podporu v dvoch administrátoroch, ktorí vykonávajú aj správu kurzov v rámci fakultného LMS.

V predposlednej položke tejto sekcie mali študenti ohodnotiť prácu pedagóga s LMS Moodle: *Myslím, že naši pedagógovia vedia dobre pracovať s Moodle*. Z tabuľky 13 vyplýva, že študenti ohodnotili prácu pedagóga v roku 2020 aj 2021 hodnotením necelých 5 zo 6 stupňovej škály. Hodnotenie sa v porovnaní s rokom 2021 mierne zvýšilo. Z vizualizácie dát na grafoch 48 a 49 je zrejme, že distribúcia, hustota rozloženia dát ani rozptyl sa medziročne nezmenili a študenti po roku trvania pandémie ohodnotili pedagógov rovnakým hodnotením.





Graf 48 Pozorovaná distribúcia v položke 29



Graf 49 Hustota rozloženia dát v položke 29

Realizované štatistické šetrenie medziročného hodnotenia tejto položky (tabuľka 14) nie je na úrovni štatistickej významnosti. Hladina alfa neprekračuje potrebnú hranicu, efekt je minimálny a Bayesov faktor nemá dostatočnú evidenčnú silu na potvrdenie alternatívnej hypotézy. Na základe týchto dát konštatujeme, že tí kolegovia, ktorí s Moodle pracujú s ním vedia pracovať na postačujúcej úrovni pre realizáciu dištančného vzdelávania. Tento fakt sa medziročne nezmenil a nastal len nepatrný posun, čo svedčí o tom, že pedagógovia používajú systém Moodle už dlho na rovnako kvalitnej úrovni.

Posledná položka v Moodle sekcii ma otvorený charakter a študenti v nej mohli napísať návrhy na zlepšenia, pripomienky a poznámky. Obsah tejto položky nebol podrobený štatistickej analýze.

### **Oblasť komunikácia**

Poslednou oblasťou, ktorú obsahoval dotazník pre študentov bola komunikácia. Študenti mali možnosť ohodnotiť komunikáciu s pedagógom, zisťovali sme, či pedagógovia aktívne komunikovali, ako rýchlo študent obdržal spätnú väzbu, či aký nástroj nato využil.

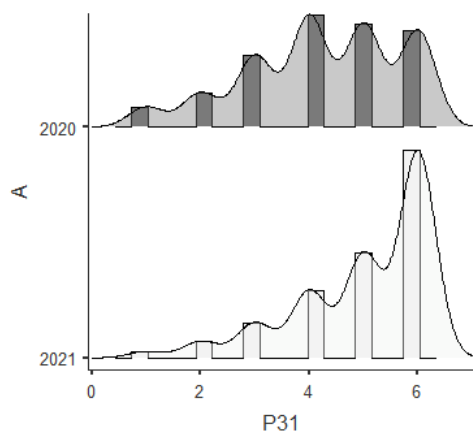
Koronakríza presunula takmer všetky požiadavky študentov do virtuálneho priestoru, čo sa často prejavovalo preplnenou e-mailovou schránkou pedagógov, ktorí nestíhali reagovať. Jednou z charakteristík generácie študentov, ktorá v súčasnosti študuje na našich vysokých školách je potreba okamžitej spätnej väzby, čo pri súčasných počtoch študentov na Pedagogickej fakulte častokrát nie je možné. Hodnotenie tohto faktu sledovala položka č. 31: *Po prerušení prezenčnej výučby so mnou pedagógovia aktívne*

komunikovali (na začiatku semestra mi oznámili akým spôsobom bude výučba prebiehať, v akom prostredí a pod.). Z popisných štatistík v tabuľke 31 vidíme, že študenti hodnotili túto položku stredne pozitívne, priemerne za celé obdobie na úrovni: 4,61 na 6 stupňovej škále.

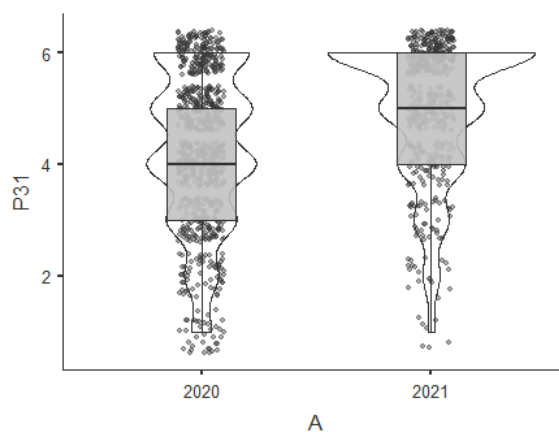
Tab 15 Opisné štatistiky pre položky 31

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
P31	2020	777	4.22	4.00	1.40	0.0504
	2021	474	4.99	5.00	1.24	0.0568

Z priemerných hodnôt vidíme mierne zlepšenie v druhom sledovanom období. Tento fakt potvrdzuje aj vizualizácia dát na grafoch 50 a 51.



Graf 50 Pozorovaná distribúcia v položke 31



Graf 51 Hustota rozloženia dát v položke 31

V roku 2020 bolo hodnotenie tejto položky viac porporčne rozložené s väčším rozptylom a viacero študentov v porovnaní s rokom 2020 hodnotilo túto položku negatívne. V druhom sledovanom období bol rozptyl participantov menší a distribúcia je posunutá do pozitívnej oblasti, čo znamená, že väčší počet študentov priradil tejto položke pozitívne hodnotenie.

Tab 16 t-test pre škálové položku 31

Independent Samples T-Test		statistic	±%	df	p	Mean difference	SE difference	Cohen's d
P31	Student's t	-9.82 <sup>a</sup>		1249	< .001	-0.769	0.0783	-0.572
	Bayes factor <sub>10</sub>	6.08e+18	7.20e-24					

<sup>a</sup> Levene's test is significant (p < .05), suggesting a violation of the assumption of equal variances

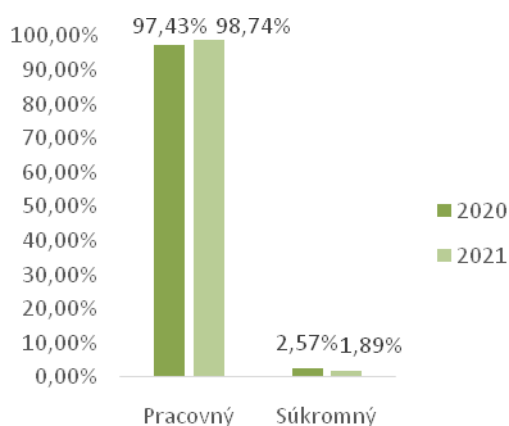
Na detegovanie rozdielu v hodnotení tejto položky študentami v medziročnom období bol použitý t-test. Jeho výsledky sú uvedené v tabuľke 16, kde môžeme vidieť, že hladina úrovne alfa je na signifikantnej úrovni s veľkou hodnotou efektu. Na základe tejto skutočnosti sme schopní vyvrátiť nulovú hypotézu. V prospech alternatívnej hypotézy vypovedá realizovaná Bayesovská analýza, ktorej faktor je na úrovni 6,08. Realizovaná analýza preukázala štatisticky významný rozdiel v hodnotení tejto položky v medziročnom období s robustnou empirickou podporou.

Tak ako sme už viackrát uvideli, dištančná výučba v období druhej vlny koronavírusu bola v porovnaní s prvou vlnou viac charakteristická aktivitou pedagógov, ktorí už v tomto období brali do úvahy možnosť celoročného dištančného vzdelávania. Tento fakt sa odrazil aj vo výsledkoch vyplývajúcich z poslednej testovanej položky. Na začiatku zimného semestra roku 2021 bolo už viac jasné ako bude nasledujúce vzdelávanie vyzeráť, preto bola aj komunikácia zo strany pedagóga aktívnejšia. Na začiatku koronakrízy, si nebol nikto z kolegov istý, ako bude vzdelávanie vyzeráť, ako dlho bude táto situácia trvať a preto tieto informácie ani neboli schopní aktívne tlmočiť študentom.

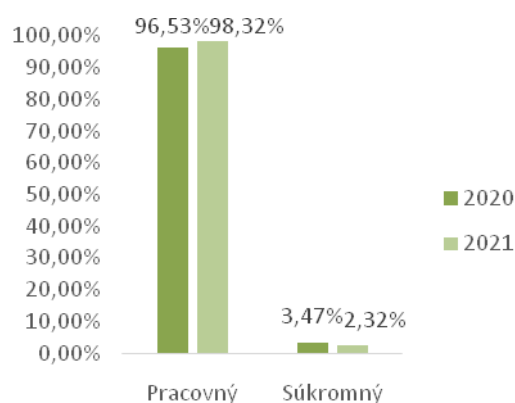
Jednou z významných charakteristík generácie študentov, ktorí dnes študujú na vysokých školách je potreba okamžitej spätnej väzby, čo nie je častokrát pri enormných počtoch študentov ktoré Pedagogická fakulta v súčasnosti má možné. V položke 32 sme sa študentov pýtali, kedy odpoveď od pedagóga obdržali, pričom študenti mali na výber 5 intervalov. Výsledky dotazníkového šetrenia sú grafiky znázornené na grafe 52, kde na prvý pohľad vidíme ideálne rozloženie distribúcie. Medzi najčastejšiu odpoveď študentov patrilo do 24h, kde medziročne spolu s odpoveďou do 12h zaznamenávame mierny nárast. Odpoveď do 7 dní dostalo 7% študentov. Žiadnu odozvu od pedagóga nedostalo 5% študentov, čo v roku 2020 predstavuje 42 študentov a v roku 2021 24 študentov.



V nadväznosti na otázky týkajúce sa komunikácie a obzvlášť emailu, sme sa v kontexte firemnej politiky univerzity, ktorá hovorí o využívaní univerzitného emailového nástroja (primárne vzhľadom na GDPR ochranu), pýtali študentov v položke 34 ako ich pedagóg oslovoval a v položke 35 ako pedagóga kontaktovali oni. Výsledky týchto položiek sú graficky vizualizované na grafoch 54 a 55.



Graf 54 Pedagóg ma oslovoval

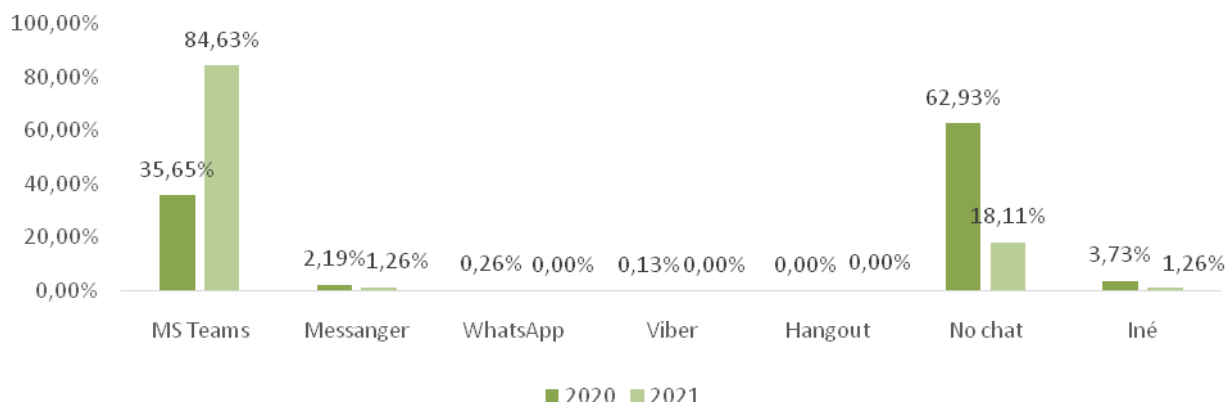


Graf 55 Pedagóga som kontaktoval

Len zanedbateľné percento študentov aj pedagógov nerešpektuje toto nariadenie a stále vo vzdelávaní používajú súkromné emailové kontá, najčastejšie gmail. V tejto oblasti v posledných rokoch vznikol značný tlak na využívanie zabezpečených klientov, prijali sa viaceré opatrenia, ktoré majú za následok stále narastajúci počet užívateľov využívajúcich univerzitné emailové služby. Tento trend bude v nasledujúcich rokoch stúpať.

V prechádzajúcej položke č. 33 sme zisťovali ako spolu študenti a pedagógovia komunikovali. Časť odpovedí poukazovala na chatovacie nástroje. Preto sme sa v položke 36 zamerali na rozloženie vyžívaných chatovacích nástrojov v rámci dištančného vzdelávania a ich medziročné porovnanie. Na 56 sú vizualizované výsledky z dotazníkového výskumu spolu s uvedením percentuálnych hodnôt pre oba sledované roky. Viackrát sme sa už v tejto práci odvolávali na zmenu systému vzdelávania, resp. neistotu dištančného vzdelávania v prvej vlne a štart dištančného semestra v druhej vlne. Tieto skutočnosti sa odrazili aj vo výsledkoch tejto položky, kde môžeme vidieť prudký nárast a pokles, ktorý spolu úzko súvisia. Vo vzdelávaní sa etabloval MS Teams, ktorý bol

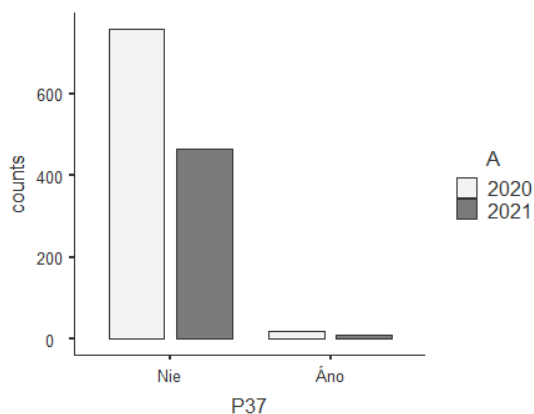
v roku 2021 využívaný takmer 85% študentov a zo 63% poklesla odpoveď študentov, že chatovacie nástroje vo vzdelávaní nepoužívali.



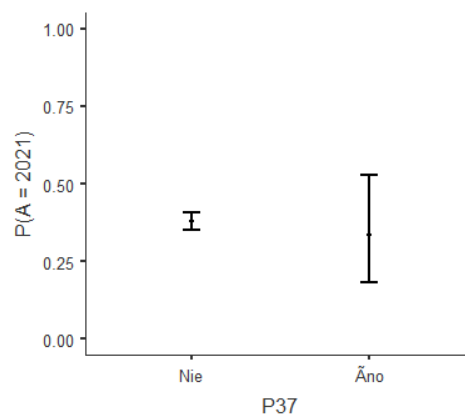
Graf 56 Chatový komunikačný nástroj

Ostatné synchrónne nástroje boli využívané len v zanedbateľnej miere, pričom medziročne nenastal žiaden nárast ani pokles.

Položka 37 mala dichotomický charakter a zaujímalo nás v nej, či pedagóg používal v rámci vzdelávania sociálne siete a to konkrétne Facebook skupiny na komunikáciu či distribúciu vzdelávacieho obsahu. Študent mal v tejto položke na výber odpovede: áno a nie. Vzhľadom na povahu tejto položky bola na testovanie štatistických rozdielov využitá metóda logistickej binomálnej regresie. Na grafe 57 sú vizualizované dáta, ktoré ukazujú početnosť jednotlivých odpovedí v oboch sledovaných rokoch.



Graf 57 Početnosť jednotlivých odpovedí položky 37



Graf 58 Odhadované marginálne priemery

Odhadované marginálne priemery, ktoré nám vypovedajú o priemernej odpovedi pre faktor upravený o ďalšie premenné v našom modeli, ukazujú, že takmer všetci študenti v

oboch sledovaných rokoch uviedli, že pedagóg nevyužíval túto možnosť na vzdelávanie. V roku 2021 zaznamenávame miestny pokles. Na detegovanie štatistického rozdielu v medziročných výsledkoch pri položke 37 bol vykonaný štatistický test, ktorého výsledky sú uvedené v tabuľke 17 a ukazujú na štatisticky významný rozdiel v hodnotení tejto položky.

Tab 17 Test logistickej regresie pre P37

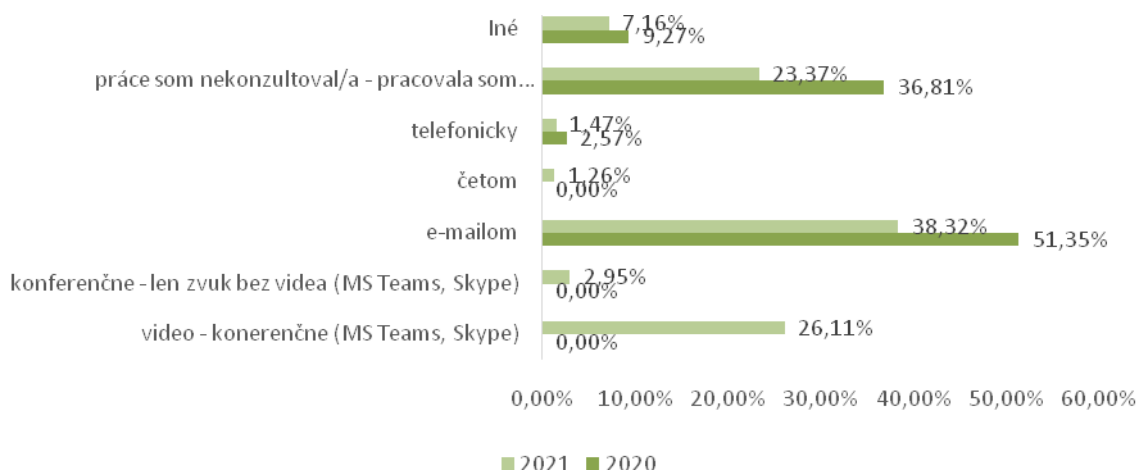
Model Coefficients				
Predictor	Estimate	SE	Z	p
Intercept	-0.490	0.0589	-8.320	< .001
P37:				
Áno – Nie	-0.203	0.4125	-0.493	0.622

Note. Estimates represent the log odds of "A = 2021" vs. "A = 2020"

V dištančnom vzdelávaní v období vzniku pandemickej situácie chýbala uniformita nástrojov a pedagógovia využívali voľne dostupné nástroje, prípadne tie, na ktoré boli už zvyknutí. To sa zmenilo na začiatku zimného semestra 2021 a univerzita nám dala jasné informácie, ako bude semester vyzerat' a čo by sme mali používať na dištančné vzdelávanie. To sa prejavilo aj vo výsledkoch tejto položky, z ktorej vidíme, že Facebook nie je vo vysokoškolskom vzdelávaní frekventovaný nástroj a pandemická situácia ho zatlačila ešte viac do úzadia. Môže to byť spôsobené GDPR opatreniami a ochranou súkromia pedagóga. Facebook skupiny sú viac využívané medzi študentami na zdieľanie informácií a rôznych materiálov pre vzdelávanie.

Jednou z dôležitých častí vysokoškolského štúdia, ktorá bola taktiež ovplyvnená prebiehajúcou pandémiou je aj konzultovanie záverečných prác. Zatiaľ čo doteraz sme boli zvyknutí na klasické prezenčné konzultácie, po prepuknutí koronavírusu sa aj táto časť spojená s vysokoškolským štúdiom stala virtuálnou. V položke 38 sme zisťovali ako konzultácie prebiehali. Na grafe 59 sú uvedené vizualizované výsledky dotazníkového výskumu. Z jeho výsledkov vyplýva, že najfrekventovanejšou metódou na konzultácie ostáva e-mail, ktorý sme v našich interpretáciách už viackrát videli ako etablovaný nástroj v oblasti terciárneho vzdelávania. Medziročne tu nastal ešte výraznejší posun a ešte viac študentov konzultovalo svoje práce emailom. Druhou najhodnotenejšou položkou bola absencia konzultácií, študenti pracovali samostatne bez pomoci školiteľa. V tejto položke

nastal výrazný posun v roku 2021 a ešte viac študentov svoje prác nekonzultovalo. V roku 2021 bolo do dotazníka pridaná možnosť MS Teams, ktorú si zvolila viac ako štvrtina participantov. Zanedbateľné percento študentov konzultovalo svoju prácu chatom, telefonicky či iným spôsobom.



Graf 59 Nástroje konzultácií

Konzultácia záverečných prác často závisí od študentovej aktivity, či pravidelne pracuje, komunikuje s pedagógom, alebo naopak, či je pasívny a komunikovať začne až krátku dobu pred odovzdaním práce. Tieto fakty sa odrazili aj vo výsledkoch tejto položky. Pedagógovia si častokrát nechávajú posielat' práce študentov emailom a následne po ich preštudovaní ich recenzujú komentármi či rôznymi vyznačeniami. Vzhľadom na tento fakt bol e-mail najpoužívanejšou metódou konzultácií a trend jeho používania medziročne vzrástol. Používanie videokonferencií na konzultáciu je náročnejšie na prípravu pre študenta, vzhľadom na sociálny kontakt a priamu konfrontáciu so školiteľom a väčšinou ho využívajú len dobrí/pripravení študenti.

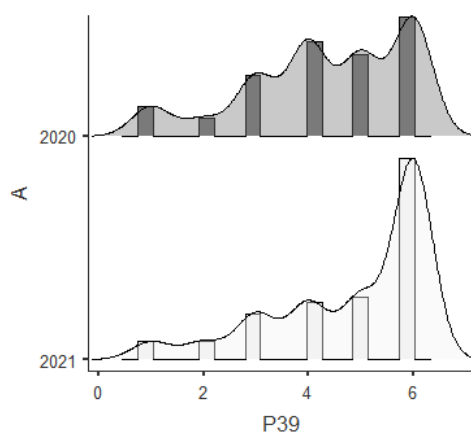
V nadväznosti na poslednú interpretáciu sme sa v položke 39 študentov pýtali, či by ocenili viac dištančných konzultácií: *Ocenil by som viac dištančných konzultácií k záverečným prácam.*



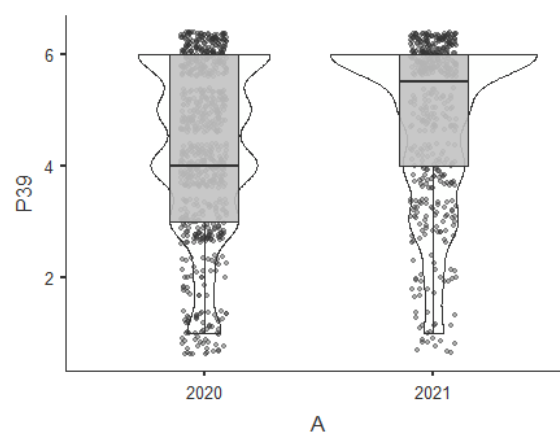
Tab 18 Opisné štatistiky pre položky 39,40

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
P39	2020	777	4.33	4.00	1.51	0.0541
	2021	474	4.82	5.50	1.48	0.0678
P40	2020	777	4.68	5.00	1.14	0.0408
	2021	474	4.82	5.00	1.17	0.0538

Z deskriptívnych štatistík v tabuľke 18 je zrejmé, že študenti hodnotili túto položku stredne pozitívne, pričom v medziročnom porovnaní nastal mierny pozitívny posun. Na základe vizualizácie dát na grafoch 60 a 61 konštatujeme, že v roku 2020 študenti hodnotili túto položku viac porporčne a rozptyl participantov je väčší. V roku 2021 väčší počet študentov hodnotil túto položku pozitívne, pričom hustota rozloženia je väčšia v pozitívnej oblasti.



Graf 60 Pozorovaná distribúcia v položke 39



Graf 61 Hustota rozloženia dát v položke 39

Na detekciu rozdielu v medziročnom hodnotení bol aj v tomto prípade využitý t-test, ktorého výsledky sú uvedené v tabuľke 19. Hladina významnosti alfa je na požadovanej štatistickej významnosti so stredne veľkým efektom (Cohenovo d), na základe čoho zamietame nulovú hypotézu. Realizovaná Bayesovská analýza, reprezentovaná hodnotou faktora  $Bf_{10}$  ukazuje v prospech alternatívnej hypotézy s hodnotou 5.64. Na základe týchto dát, s robustnou empirickou podporou konštatujeme signifikantný rozdiel v hodnotení tejto položky.

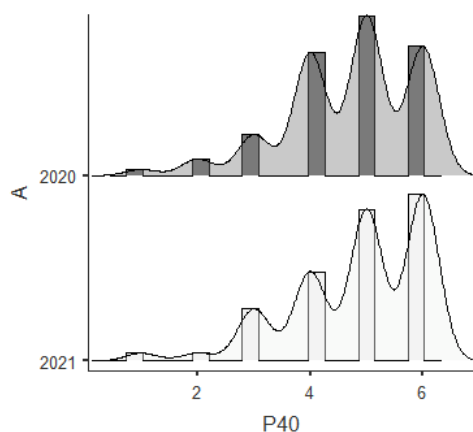
Tab 19 t-test pre škálové položky 39,40

Independent Samples T-Test

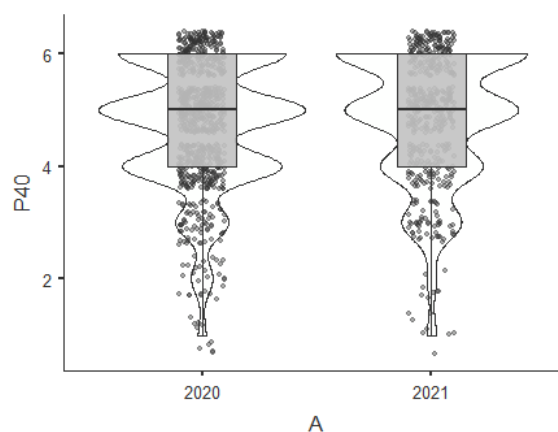
		statistic	±%	df	p	Mean difference	SE difference	Cohen's d
P39	Student's t	-5.64		1249	< .001	-0.491	0.0872	-0.328
	Bayes factor <sub>10</sub>	353504.824	1.61e-10					
P40	Student's t	-2.09		1249	0.037	-0.140	0.0671	-0.122
	Bayes factor <sub>10</sub>	0.563	1.15e-4					

Vnímanie tejto položky sa vplyvom dištančného vzdelávania pozitívne zmenilo. Dištančné vzdelávanie nevnímajú celkom pozitívne ani študenti ani pedagógovia, každému to prináša viac práce a menej efektivity. Dištančné konzultácie však predstavujú pozitívny prvok, ktorý podľa nášho názoru bude implementovaný aj do prezentačného vzdelávania vďaka výhodám, ktoré prináša pre študentov. Napr. častokrát pre 15 minút konzultácie musia stráviť dlhý čas presunom na jej miesto. Pri dištančných konzultáciách je výhodou komunikovať online a z nášho pohľadu ich vnímame pozitívnejšie v kontexte klasických konzultácií vďaka možnosti zdieľania obsahu, obrazovky, digitálnemu záznamu a pod.

Posledná škálová položka P40 sa venovala celkovému hodnoteniu dištančného vzdelávania na Pedagogickej fakulte PU: *Ohodnoťte celkovú úroveň elektronického vzdelávania na Pedagogickej fakulte PU*. Z popisných štatistík v tabuľke 18 vidíme, že študenti túto položku hodnotili pozitívne, priemerne na úrovni 4,6.



Graf 62 Pozorovaná distribúcia v položke 40



Graf 63 Hustota rozloženia dát v položke 40

Z vizualizácie dát na grafoch 62 a 63 je vidno, že študenti hodnotili túto položku viac pozitívne ako negatívne, pričom rozptyl participantov nie je veľký. Už z vizualizácie je

zrejme, že študenti hodnotili túto položku takmer identicky v oboch sledovaných rokoch, pričom v roku 2021 vidno len mierny posun. Realizovaný štatistický test v tabuľke 19 má hodnoty na hraničnej úrovni (znížená hodnota alfa na 0.001), s malým efektom. Realizovaná Bayesovská analýza nemá dostatočnú evidenčnú silu na zamietnutie, resp. potvrdenie, nulovej alebo alternatívnej hypotézy. Na základe týchto dát konštatujeme, že študenti hodnotia úroveň dištančného štúdia na veľmi pozitívnej úrovni. Medziročne nastal len mierny posun, ktorý však nie je štatisticky významný.

### **Záver**

Je zrejme, že vyrastá generácia, ktorá má jasné postoje k technológiám a k ich využitiu. A rok skúseností s prebiehajúcou pandémiou spojenou s dištančnou, resp. online výučbou to potvrdil. V našom výskume sme sa zamerali na porovnávanie dvoch situácií, máme zato, že porovnávanie nám môže slúžiť ako jasný dôkaz zlepšenia vo vybraných položkách, ktoré analyzujeme. Dá sa konštatovať, že študenti výučbu prostredníctvom počítačov a technológií akceptujú, využívajú, poznajú a vedia sa v nej orientovať. Ich predstava o ideálnom kurze, ale aj vo všeobecnosti o ideálnej komunikácii, kooperácii, o škole sa niekedy odlišuje od predstavy odborníkov, čo je prirodzené. Subjektívny pohľad zohráva značnú úlohu v prevahe ľudských činností. úlohou učiteľov, manažmentu fakulty, univerzity je hľadať také nástroje, ktoré posúvajú kvalitu všetkých procesov, najmä procesu vzdelávania. A prirodzene kvalitu vzdelávania posúva a obohacuje množstvo alternatív, ktoré sa nám aj v súvislosti s technológiami črtajú. Či už ide o integrované výučbové systémy, či o online nástroje určené na komunikáciu a zdieľanie, resp. cloudové riešenia na tímovú spoluprácu, je isté, že môžu byť za istých podmienok obohacujúcim prínosom vo vzdelávaní.

Ak keď všetci čakáme na návrat do „normálneho“ života, na návrat plných škôl, tried a sociálnych kontaktov, doba koronakrízy s veľkou pravdepodobnosťou prinesie návyk, ktorý nám pri mnohých činnostiach zostane, či už pôjde o ekonomické dôvody, dôvody efektívnosti, dostupnosti atď.

## 1.5. ТИПОЛОГІЯ МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ

*Наталія Семініхіна*

Процес глобальної інтеграції в сучасному світі є об'єктивною тенденцією розвитку різних сфер суспільного життя. Метою модернізації вищої освіти в Україні є створення моделі навчального процесу, в якій оптимально поєднуюватимуться найкращі вітчизняні та зарубіжні традиції. Поєднання української педагогіки та досвіду іноземців, здатних до активних та незалежних дій, створить динамічну, мобільну та конкурентоспроможну модель системи освіти. Якість освіти в Україні ніколи не була такою важливою в ідеологічному, соціальному, економічному та технологічному плані, як сьогодні. Необхідність інвестувати в якісну освіту викладачів базується на викликах, які ставлять національні уряди країн до систем освіти<sup>64</sup>. Прагнення стабільності в суспільстві призвели до переосмислення ключових компетенцій необхідних для навчання, а саме: навчання протягом життя, ініціативність, критичне мислення, підприємництво, культурне усвідомлення та вираження поглядів. Зміни вимагають значних удосконалень у шкільній програмі та щоденному навчанні вчителів. Заклади освіти у всьому світі прагнуть вдосконалити освітні програми, щоб підготувати компетентних та ефективних викладачів<sup>65</sup>. Гох і Вонг (2015) вважають, що кожному студенту-вчителю «потрібна» відповідна підготовка, щоб стати вчителем і відповідати високим професійним стандартам<sup>66</sup>.

Досвід Австралії з реформування освіти є цікавим прикладом аналізу й осмислення для української освітньої практики та педагогічної науки. Уряд Австралії переконує в нормативних документах, що якісна освіта є головною рушійною силою людського прогресу, щоб зберегти імідж надійного зовнішньоекономічного партнера на світовому ринку, забезпечити соціальну та

---

<sup>64</sup> Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.

<sup>65</sup> Gore, J. M., Griffiths, T., & Ladwig, J. G. (2004). Towards better teaching: productive pedagogy as a framework for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 375-387.

<sup>66</sup> Goh, P. S. C., & Wong, K. T. (2015). Exploring the Challenges for Teacher Educators. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, 5(1), 37-45.

політичну стабільність країни, збільшити духовний та інтелектуальний потенціал країни.

Нині Австралія вважається однією з найбезпечніших і найбільш стабільних країн у світі. Необхідність поліпшення результатів навчання за обмежених ресурсів призвела до зростання інтересу до ефективності змісту освітньої практики. Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (AITSL), орган з питань регулювання та акредитації австралійської навчальної програми для вчителів, провів у 2011 році дослідження, щоб надати інформацію про національні рамки для австралійських вчителів та керівників шкіл. Це дослідження визначило чотири основних принципи якісної та ефективної професійної підготовки, а саме: 1) професійний розвиток вчителя має бути пріоритетним завданням для школи; 2) потреба в професійному розвитку вчителів необхідна для досягнення високих показників учнів; 3) необхідність поглиблення змісту викладання та оцінювання знань; 4) потрібно створити професійне навчальне середовище, з інноваційними методами навчання<sup>67</sup>.

Роль уряду в процесі реформування педагогічної освіти спрямована на покращення якості підготовки вчителів та впровадження єдиної програми навчання. З метою вдосконалення підготовки вчителів урядом було створено Австралійський інститут підготовки вчителів і шкільного лідерства та Національний фонд стандартів освіти. Як перший крок до підвищення якості підготовки вчителів в Австралії, у 2014 році була створена Консультативна група з питань освіти вчителів на рівні міністрів (TEMAG) для внесення необхідних змін у процес підготовки вчителів. У роботі консультативної групи брали участь усі зацікавлені сторони: викладачі; роботодавці; представники університетів, профспілок, професійних асоціацій; групи батьків, фахівці в галузі освіти<sup>68</sup>. Уряд Австралії співпрацює з установами всіх австралійських територій, Міністерством освіти, неурядовими навчальними закладами, університетами та іншими

---

<sup>67</sup> Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia*.

<sup>68</sup> Teacher Education Ministerial Advisory Group. (2015). *Action now: Classroom ready teachers*. Research report. Canberra, ACT: Australian Government.

зацікавленими сторонами для створення чіткої та якісної системи підготовки вчителів<sup>69</sup>.

Міністерство освіти доручило Австралійському інституту з підготовки вчителів та шкільного лідерства сформулювати заходи щодо підвищення ефективності підготовки вчителів та підготувати плани реформ. План передбачає такі ключові шляхи: розробити якісні програми підготовки вчителів; реорганізувати педагогічну практику майбутніх учителів; більш ретельно оцінювати якість підготовки випускників освітніх програм до шкільної роботи<sup>70</sup>.

Консультативна група вважає, що підвищення якості початкової професійної підготовки студентів-майбутніх учителів можна досягти за допомогою нових правил і умов акредитації педагогічних ЗВО. Після ретельного розгляду якості підготовки вчителів консультативна група дійшла висновку, що чинні освітні й навчальні програми Австралії є науково необґрунтованими, розрізненими та часто не інтегрованими в різні університети та різні регіони країни. Тому, як перший крок у реорганізації базового навчання та підготовки, вчені розглядають запровадження єдиного національного професійного стандарту вчителя<sup>71</sup>.

Згідно з даними про професійний розвиток викладачів, понад 90% австралійських учителів повідомляють, що їх професійний розвиток позитивно вплинув на їх результати. Статистика показує, що 99% вчителів брали участь у тій чи іншій формі підвищення кваліфікації за останні 12 місяців, а 100% директорів брали участь у якійсь формі підвищення кваліфікації за останні 12 місяців (TALIS, 2018). Це позитивно впливає на їх роботу, і вони також відзначають вищу задоволеність роботою, ніж інші вчителі<sup>72</sup>.

---

<sup>69</sup>Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profile (2019). URL: <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals.pdf>.

<sup>70</sup> Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). *Accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia*.

<sup>71</sup> Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. (2011). National professional standards for teachers. Retrieved from [http://www.aitsl.edu.au/verve/\\_resources/](http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/). URL: <https://AITSL.National.Professional.Standards.for.Teachers.pdf>

<sup>72</sup> Thomson, S., & Hillman, K. (2019). The Teaching and Learning International Survey 2018. Australian Report Volume 1: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Australian Council for Educational Research (ACER). URL: <https://research.acer.edu.au/talis/6>

Сфера професійного розвитку, яка найбільше потрібна австралійським вчителям, – це навчання дітей з особливими потребами. Порівняно з опитуванням TALIS 2013 року, попит на навчання у цій галузі зріс на 3%. Австралійські вчителі, які брали участь принаймні в одній професійній полікультурній навчальній діяльності, повідомляють, що їхнє почуття самоефективності в полікультурному середовищі вище, ніж у викладачів, які не мали змоги пройти подібне навчання.

У країнах-членах ОЕСР в середньому 49% вчителів мають ступінь бакалавра, а 46% мають ступінь магістра або доктора філософії. В Австралії 75% вчителів мають ступінь бакалавра, але менше чверті вчителів мають ступінь магістра (20%) або доктора філософії (2%). Серед директорів австралійських шкіл ступінь магістра є більш поширеним, адже ним володіють 48% директорів. Проте, ці показники є нижчими, ніж у більшості високорозвинених країн, і на 66% нижче, ніж у середньому по країнах ОЕСР. Менше 1% австралійських директорів мають ступінь доктора філософії, порівняно з 3% у країнах ОЕСР<sup>73</sup>.

Документ комітету вводить поняття «зміст» професійного розвитку, який більш-менш інтегрується у повсякденну шкільну практику, та забезпечує ширший спектр функцій вчителя, підкреслюючи їх важливу роль у сучасних професійних організаціях. У документі часто згадуються такі поняття, як «рефлексивні практики» або «школи як освітні організації». У рамках модернізації педагогічної професії було зацентровано на додатковій ролі вчителів середньої школи. Вчителі розглядаються як дослідники, новатори, активні колеги-помічники та «вчителі-лідери».

У той же час, суспільство знань та технологічні зміни з «миттєвою, глобалізованою доступністю інформації та розваг» вимагають інших якостей сучасних професій: збільшення уваги до професійного розвитку вчителів протягом усього життя<sup>74</sup>. Загальновизнаним є те, що в суспільстві знань, навчання протягом усього життя стає важливим для професійного розвитку протягом усієї кар'єри;

---

<sup>73</sup> Thomson, S., & Hillman, K. (2020). The Teaching and Learning International Survey 2018. Australian Report. Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Australian Government Department of Education. <https://research.acer.edu.au/talis>.

<sup>74</sup> Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151-182.

зосередження уваги на нових формах відносин та співпраці з колегами, студентами та їх батьками; акцентування на вдосконаленні та інноваціях.<sup>75</sup>

Ці характеристики окреслюють роль професії вчителя в конкурентному суспільстві знань. З одного боку, це навчання протягом усього життя та інновації, а з іншого боку, воно орієнтоване на професійні результати та контроль якості за допомогою чітких стандартів. Важливо розглянути основні складові, що становлять професіоналізм вчителів, і те, як професійна підготовка вчителів сприяє розвитку професіоналізму.

Здійснений аналіз літератури про професіоналізм вчителів дозволяє визначити наступні фактори, що становлять професіоналізм вчителів, а саме:

- 1) професійна автономія завдяки професійній монополії та контролю за роботою;
- 2) залучення до професії;
- 3) основні цінності та поведінка, що контролюють використання стандартів професійної етики та застосування санкцій за порушення стандартів;
- 4) участь в професійних асоціаціях;
- 5) зосередження уваги на доброчесності та відданості професійній діяльності;
- 6) громадська відповідальність за результати професійної діяльності;
- 7) потужна академічна та практична база знань, яка лежить в основі професійної діяльності;
- 8) залучення до розвитку знань шляхом проведення академічних досліджень, самонавчання;
- 9) професійний розвиток протягом усього життя;
- 10) співпраця з колегами та зацікавленими сторонами;
- 11) залучення до інновацій в професії;
- 12) зобов'язання вчителя підтримувати як громадськість, так і державу у розумінні освітніх питань<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> ETUCE. 2008. Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. Brussels: ETUCE. URL: [http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en\\_web.pdf](http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf)



Трансформування цих професійних характеристик вчителя у якісні характеристики особистості вчителя уможливорює створення системи оцінки знань і умінь вчителя, необхідних для аналізу та реформування змісту освітніх програм по підготовці вчителів. Можна виокремити такі елементи, що сприяють професіоналізму вчителів: *знання*, включаючи якісні знання предмету, глибокі знання викладання, глибокі соціальні знання, політичні та організаційні знання в освіті; *навички*, включаючи здатність спілкуватися з широкою аудиторією та обговорювати освітні проблеми, здатність оцінювати якість роботи та практики в школі, здатність проводити дослідження, сприяти здатності професійного співтовариства вчитися спільно та обмірковувати результати досліджень в освіті в класі / школі; *ставлення* втілюється у відданості навчанню, відданості колегіальній співпраці, прагненні зробити свій внесок у професійні колективні знання, дотриманню етичного кодексу та доброчесності на роботі та прагненні до постійного професійного розвитку, вдосконалення та інновацій у навчанні<sup>77</sup>.

Освітні програми підготовки вчителів повинні забезпечувати ці елементи, залучаючи студентів до професійних інновацій та встановлюючи стандарти якості педагогічної освіти. Викладачі в Австралії наголошують, що для підготовки якісних учителів потрібен час, досвід та постійне навчання. Тому постійний професійний розвиток вчителів протягом кар'єри надзвичайно важливий.

У сучасній системі безперервної професійної підготовки кваліфікованих вчителів виділяють такі типи професійного розвитку: професійна підготовка, безперервний професійний розвиток та професійне навчання. Професійний розвиток вчителів, як правило, передбачає можливості навчання для вчителів-практиків та вчителів-педагогів. У багатьох випадках розвиток кар'єри ініціюють і забезпечують роботодавці, хоча в сучасному австралійському середовищі це зазвичай забезпечують професійні асоціації та приватні консультанти й університети. Після закінчення школи молоді австралійці можуть розпочати

---

<sup>76</sup> Evans, L. 2008. Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies* 56, 1: 20-38.

<sup>77</sup> Snoek, M. et al. 2009. Teacher quality in Europe: comparing formal descriptions. Paper presented at the ATEE conference 2009, Mallorca, August 2009.

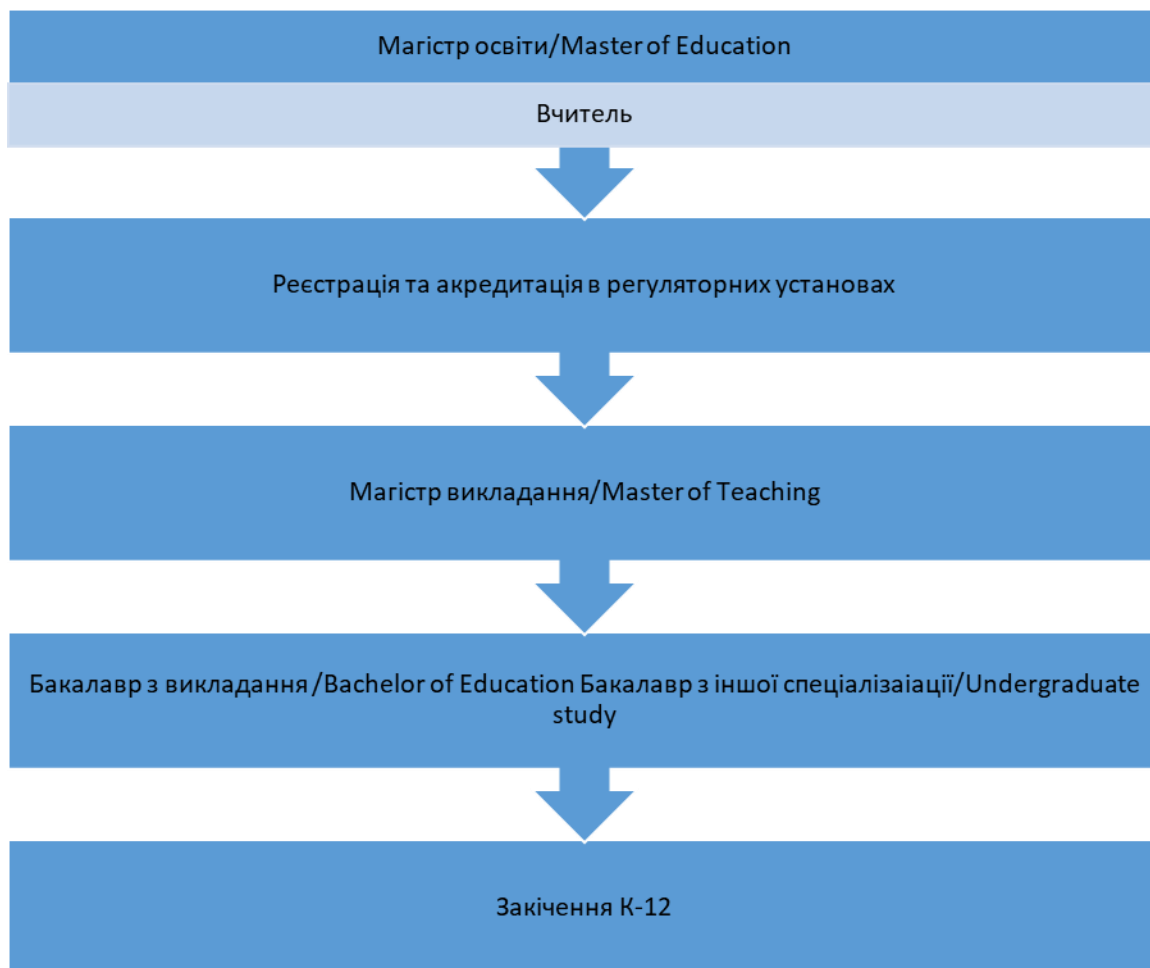
підготовку на освітніх програмах з педагогічного напрямку, вступивши до університетів, які пропонують чотирирічний ступінь бакалавра. Потім навчання продовжується на магістерській програмі і триває 2 роки. Після закінчення магістратури майбутні викладачі проходять процес сертифікації у відповідних регулюючих органах штатів і територій. Після успішної сертифікації вони стають сертифікованими вчителями.

У документах уряду Австралії зазначено, що добре підготовлені вчителі є важливою частиною високоякісної системи освіти в країні. Ефективна педагогічна діяльність учителів є запорукою успіху учнів і відіграє величезну роль в ефективній роботі шкіл. Ось чому процес реформування системи освіти у 2013 році, розпочався із запровадження професійних стандартів для вчителів шкіл. Австралійський стандарт викладачів передбачає чотири професійні етапи для забезпечення інформаційної підтримки професійного розвитку вчителів<sup>78</sup>.

В Австралії для професійного розвитку вчителів потрібен ступінь магістра в галузі освіти (Master of Education) або ступінь магістра в галузі викладання (Master of Teaching). Розглянемо різницю між цими ступенями. Програма магістра освіти, як правило, розроблена для тих, хто вже є акредитованими викладачами та має досвід роботи. Однією з головних подібностей між цими двома ступенями є те, що вони є дієвим методом розширення можливостей для кар'єрного зростання.

---

<sup>78</sup> MCEECDYA. (2011). Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards & procedures. Retrieved 1 July, 2011,



Освітня програма з підготовки магістра освіти призначена для викладачів, які прагнуть розширити своє розуміння теорій викладання, методів навчання, стратегій тощо. Крім того, магістерські програми зазвичай надають студентам професійний вибір у конкретних галузях, таких як:

- 1) освітня програма та інструкція;
- 2) шкільне керівництво;
- 3) інклюзивне навчання та спеціальна освіта;
- 4) грамотність та цифрове навчання;
- 5) STEAM (Наука, Технологія, Техніка, Мистецтво та Математика);
- 6) технології та інновації.

Програма з підготовки магістра освіти пропонує студентам можливість вивчати такі теми, як «Міжнародні тенденції в освіті», «Основи освітніх досліджень» та «Переговорні дослідницькі проекти», а також такі факультативи, як «Застосування цифрових технологій та стала освіта». Після закінчення курсу

студенти мають змогу здійснювати подальші дослідження в галузі освіти та можуть подати заявку на вступ до програм підготовки доктора філософії.

Традиційно програми з підготовки магістрів освіти тривають близько двох років; і зараз все більше університетів пропонують гнучкі онлайн-формати, які дозволяють учителям комбінувати роботу та здобуття ступеня магістра освіти.

Програма по підготовці магістра з викладання (Master of Teaching) готує фахівців з викладання. Цю ступінь найчастіше здобувають вчителі, які хочуть набути практичного викладацького досвіду та прагнуть працювати безпосередньо зі студентами. Програма по підготовці магістра з викладання фокусується на написанні курсових робіт з певної теми для удосконалення досвіду. По суті програма по підготовці магістра з викладання вчить, як бути вчителем: методологія, стилістичний підхід тощо. Часто програми по підготовці магістра у галузі викладання складаються з практичного досвіду. Типові програми включають різні спеціальності, які фокусуються на певній галузі чи предметі викладання. Нижче наведено кілька типових напрямків підготовки магістрів з викладання: дошкільна освіта; початкова освіта; середня освіта; спеціальна освіта. Традиційно програми з підготовки магістрів з викладання тривають близько двох років

**Таблиця 1**

**Характеристики магістерських рівнів**

<b>Основні характеристики</b>	<b>Магістр освіти/ Master of Education</b>	<b>Магістр з викладання/ Master of Teaching</b>
Час навчання	2 роки	2 роки
Підходить для	Працюючих ліцензованих вчителів, які прагнуть отримати керівні посади або вдосконалити власні навчальні стратегії.	Студентів, які прагнуть розпочати або вдосконалити педагогічну кар'єру.
Фокус програми	Всебічне розуміння освітніх практик. Розуміння та критична оцінка практики викладання.	Практичні навички з предмету.

Досвід викладання	Так	Ні
Приклад теми магістерських	Освітнє лідерство, дизайн навчальної програми, методологія освітніх досліджень, пізнання та навчання.	Історія та філософія освіти, відмінності учнів, технології та інструкції, основи грамотності.
Працевлаштування	Директор, Навчальний координатор, розробник навчальної програми.	Вчитель середньої школи. Викладач спеціальної освіти. Вчитель середньої школи. Вчитель початкової школи.

Професійний розвиток австралійських викладачів передбачає повні курси, такі як отримання університетської кваліфікації, закінчення магістерських та докторських програм, наставництво та наукові проекти. На думку експертів з кар'єри, основною тенденцією на ринку праці є збільшення кількості професіоналів, які мають ступінь магістра. Роботодавці все частіше шукають висококваліфікованих вчителів, які мають сучасний досвід у педагогічній практиці та високий рівень кваліфікації.

У процесі дослідження нами проаналізовано програми підготовки магістрів освіти в двадцяти двох університетах Австралії, зокрема Університет Ньюкасла; Західно-Сіднейський університет; Університет Канберри; Університет Тасманії та інших.

На підставі аналізу змісту програм із підготовки магістрів освіти в університетах Австралії з'ясовано, що загалом вони сформовані за двадцятьма основними напрямками. З-поміж них варто виокремити такі:

- 1) вища освіта (Advanced Education);
- 2) педагогічна психологія (Psychological Pedagogy);
- 3) благополуччя та позитивне психічне здоров'я (Wellbeing and Positive Mental Health);
- 4) управління освітою та лідерство (Leadership and Education Management);

- 5) керівництво та консультування в галузі освіти (Leadership and Education consultation);
- 6) міждисциплінарні дослідження в освіті (Multidisciplinary Studies in Education);
- 7) освіта обдарованих дітей (Gifted Education);
- 8) релігійна освіта (Religious);
- 9) спеціальна та інклюзивна освіта (Special and Inclusive Education);
- 10) освіта дорослих (Adult Education);
- 11) цифрове навчання та STEM освіта (Digital and STEAM Education);
- 12) міжнародна освіта (International Education);
- 13) дослідження в галузі освіти (Research);
- 14) викладання (Teaching);
- 15) інновації та зміни (Innovation and Changes);
- 16) навчальні програми (Curriculum);
- 17) корінне населення (Aboriginal Studies Teaching).

Програма магістр освіти надає викладачам можливість отримати конкурентні переваги та розвинути компетентності, включаючи найсучасніші методи навчання та знання критичного мислення. Крім того, студенти, які здобувають ступінь магістра в галузі освіти, не лише відкривають шлях для професійного зростання та розвитку кар'єри для збільшення доходів, але й мають глобальні перспективи працевлаштування. Проаналізуємо зміст магістерських програм в університетах Австралії.

*1. Magister osvitni / Master of Education, Kвінслендський технологічний університет / Queensland University of Technology.*

Обсяг освітньої програми підготовки магістрів освіти в Квінслендському технологічному університеті складається з 144 кредитів. Навчання відбувається протягом 1,5 років та становить 48 кредитів з однієї з спеціалізації або варіативної складової та 48 кредитних балів з іншої спеціалізації та варіативної складової; крім того – 48 кредитів відводиться на здійснення наукового педагогічного дослідження. Мета освітньої програми з підготовки магістрів полягає у забезпеченні базової

прикладної підготовки кваліфікованих наукових і викладацьких кадрів для виконання інноваційних освітніх і дослідницьких завдань, розвиток здібностей до самостійної науково-педагогічної діяльності та викладання у закладах вищої освіти, наукових інституціях.

Освітня програма підготовки магістрів перших трьох семестрів в технологічному університеті передбачає можливості до опанування таких спеціалізацій, як: «Раннє дитинство», «Інклюзивна педагогіка», «Освітнє лідерство», «STEM в освіті», «Особливості навчання корінного населення». Вимогами для вступу до магістратури слугують такі: наявність ступеня бакалавра (або вищого ступеня) з будь-якої спеціальності. Факультет освіти Квінслендського технологічного університету пропонує проведення магістерських досліджень у таких сферах: інклюзивна педагогіка, формування здорового способу життя; теорії навчання: оцінювання; освітні технології та мультимедіа; історія педагогіки методика навчання тощо<sup>79</sup>.

2. *Magistr oswiti / Master of Education, University of Sydney / Університет Сіднея.*

Зміст освітньої програми підготовки магістрів перших трьох семестрів в університеті Сіднея передбачає такі модулі педагогічної спрямованості: «Загальна педагогіка», «Інклюзивна педагогіка», «Теорія навчання і виховання», педагогічна практика та методики викладання предметів спеціалізації (по три на кожную спеціалізацію). У четвертому семестрі студенти проходять другу педагогічну практику протягом 45 днів і працюють над написанням і підготовкою до захисту наукового дослідження. Факультет освіти університету Сіднея пропонує проведення магістерських досліджень в таких сферах: історія педагогіки, соціологія та філософія освіти; системи освіти: дошкільна, початкова та середня освіта, вища освіта; міжнародний досвід в сфері освіти (компаративістика); здоров'я і спорт: історія і соціологія спорту; мотиваційний компонент в навчанні; методика навчання: дошкільна освіта, англійська мова, фізичне виховання, математика,

---

<sup>79</sup> Queensland University of Technology. (2021). [URL:https://www.qut.edu.au/courses/master-of-education](https://www.qut.edu.au/courses/master-of-education).

біологія, хімія, фізика, екологія, соціальні науки, інклюзивна педагогіка, музика, драма, навчання у вищій школі<sup>80</sup>.

3. *Magistr oswiuty / Master of Education, The University of Newcastle / Університет Ньюкасла.*

Обсяг освітньої програми підготовки магістрів освіти в університеті Ньюкасла / The University of Newcastle складається з 120 кредитів. Навчання відбувається протягом двох років. Освітня програма підготовки магістрів перших трьох семестрів в університеті передбачає такі спеціальності, як: «Поглиблене вивчення освіти», «Лідерство та управління», «Інклюзивна педагогіка», «Освітнє лідерство», «STEM в освіті». Вимоги для вступу до магістратури: наявність ступеня бакалавра (або вищого ступеня) з будь-якої спеціальності. Факультет освіти університету пропонує проведення магістерських досліджень у таких сферах: навчання корінного населення, методика викладання бізнес-курсів, інженерія, методика викладання другої мови, дошкільна освіта, ІКТ та цифрове навчання, STEM освіта, порівняльна педагогіка, лідерство у вищій школі<sup>81</sup>.

4. *Magistr oswiuty / Master of Education, University of Canberra / Університет Канберри.*

Обсяг освітньої програми підготовки магістрів освіти в університеті розраховано на 144 кредити. Навчання відбувається протягом двох років та становить 48 кредитів з однієї із спеціалізації або варіативної складової та 48 кредитних балів іншої спеціалізації та варіативної складової. Крім того, 48 кредитів відводиться на проведення наукового дослідження. Зміст освітньої програми підготовки магістрів перших трьох семестрів в університеті передбачає такі модулі педагогічного спрямування: «Освіта в глобальному масштабі», «Освітнє лідерство та зміни», «Освіта в глобалізованому світі», «Критичний аналіз освітньої політики», «Інклюзивна освіта», «Дослідження навчальних програм та контексту»,

---

<sup>80</sup> UniversityofSydney.(2021). URL: <https://www.sydney.edu.au/>.

<sup>81</sup> TheUniversityofNewcastl.(2021).URL: <https://www.newcastle.edu.au/degrees/master-education>.



«Розроблення освітніх програм», «Позитивна психологія та добробут в освіті», «Проблеми вдосконалення шкільної освіти: міжнародні перспективи»<sup>82</sup>.

*5. Magister osvitni / Master of Education, University of Tasmania / Університет Тасманії.*

Обсяг освітньої програми підготовки магістрів освіти в університеті Тасманії складається з 145 кредитів. Навчання відбувається протягом 1,5 років. Освітня програма підготовки магістрів перших двох семестрів в університеті передбачає такі спеціалізації, як «Прикладне навчання», «Лідерство та управління», «Інклюзивна педагогіка», «Освітнє лідерство», «STEM в освіті». Вимоги для вступу до магістратури: наявність ступеню бакалавра в освіті (або вищого ступеню, викладацький досвід не менше, ніж три роки). Факультет освіти університету пропонує проведення магістерських досліджень у таких сферах: сучасні освітні перспективи, основи прикладного навчання, навчання та викладання технологій, освітнє лідерство, міжнародний досвід в сфері освіти, шкільне керівництво, лідерство у навчанні управління людьми, лідерство в галузі охорони здоров'я та соціальних служб, управління ризиками та управління в освіті<sup>83</sup>.

*6. Magister osvitni / Master of Education, Flinders University / Університет Фліндерса.*

Обсяг освітньої програми підготовки магістрів освіти в університеті Фліндерса складається з 250 кредитів. Навчання відбувається протягом 1,5 років. Освітня програма підготовки магістрів в університеті передбачає такі спеціалізації: «Поглиблене вивчення педагогіки», «Міждисциплінарні дослідження в освіті», «Інклюзивна педагогіка», «Освітнє лідерство», «STEM освіта», «Освіта дорослих», «Дослідження в галузі освіти», «Релігійна освіта», «Спеціальна та інклюзивна освіта», «Оцінювання в освіті». Вимоги для вступу до магістратури: наявність ступеня бакалавра (або вищого ступеня). Факультет освіти університету пропонує проведення магістерських досліджень у таких сферах: навчання корінного населення, методика викладання бізнес-курсів, методика викладання другої мови,

---

<sup>82</sup> University of Tasmania. (2021). URL: <https://www.utas.edu.au/courses/cale/courses/e7h-master-of-education>.

<sup>83</sup> Flinders University. (2021). URL: <https://www.flinders.edu.au/study/courses/postgraduate-education>.

дошкільна освіта, ІКТ та цифрове навчання, STEM освіта, порівняльна педагогіка, лідерство у вищій школі<sup>84</sup>.

7. *Magistr oświaty / Master of Education, Monash University /Університет Монаш*

Обсяг освітньої програми підготовки магістрів освіти в університеті Монаш складається з 245 кредитів. Навчання відбувається протягом двох років. Освітня програма підготовки магістрів в університеті спрямована на оволодіння такими спеціалізаціями: «Поглиблене вивчення педагогіки», «Дошкільне виховання», «Інклюзивна педагогіка», «Цифрова освіта», «Освіта дорослих», «Дослідження в галузі освіти», «Спеціальна та інклюзивна освіта». Вимоги для вступу до магістратури: наявність ступеня бакалавра (або вищого ступеня) і стаж роботи не менше 3 років в галузі освіти. Факультет освіти університету пропонує проведення магістерських досліджень з таких напрямів: методика викладання другої мови, дошкільна освіта, порівняльна педагогіка, лідерство у вищій школі, системи освіти: дошкільний, початкова та середня освіта, вища освіта; міжнародний досвід у сфері освіти<sup>85</sup>.

8. *Magistr oświaty / Master of Education, Wollongong, New South Wales, Australia / Вуллонгонг, Новий Південний Уельс.*

Обсяг освітніх програм підготовки магістрів освіти в університеті Монаш передбачає 72 кредити, з яких 36 кредитів надається підготовці й проведенню дослідження за спеціалізацією. Навчання відбувається протягом 2 років. Зміст освітньої програми підготовки магістрів перших трьох семестрів в університеті включає такі модулі педагогічного профілю: «Освітнє лідерство», «Освітнє лідерство та зміни», «Міждисциплінарні дослідження в галузі освіти», «Цифрові технології», «Інклюзивна освіта», «Дослідження освітніх програм та контексту». Програма пропонує дослідження низки питань в освітньому лідерстві, включаючи наставництво, управління людьми, керівництво освітньою програмою та

---

<sup>84</sup> MonashUniversity.(2021).URL: <https://www.monash.edu/study/courses> .

<sup>85</sup> Wollongong University, NewSouthWales, Australia. (2021). URL: [https://www.masterstudies.com/Master-of-Education-Advanced-\(Educational-Leadership\)](https://www.masterstudies.com/Master-of-Education-Advanced-(Educational-Leadership)).

управління змінами. Вимоги для вступу до магістратури: ступінь бакалавра (або вищій ступінь) і стаж роботи в сфері освіти не менше трьох років<sup>86</sup>.

9. *Magistr oswim / Master of Education, Torrance University / Університет Торенс.*

Обсяг освітньої програми підготовки магістрів освіти в університеті становить 144 кредити. Навчання відбувається протягом 2 років. Освітня програма підготовки магістрів в університеті передбачає такі спеціалізації, як «Інновації та зміни в освіті», «Спеціальна та інклюзивна освіта», «Міждисциплінарні дослідження в освіті». Вимоги для вступу до магістратури: ступінь бакалавра (або вищій ступінь) у галузі викладання та досвід роботи не менше, ніж 3 роки. Факультет освіти університету пропонує проведення магістерських досліджень у таких сферах: методика викладання другої мови, дошкільна освіта, цифрове навчання, порівняльна педагогіка, лідерство у вищій школі.

10. *Magistr oswim / Master of Education, The University of Notre Dame / Університет Нотр-Дам.*

Освітні програми підготовки магістрів освіти в університеті передбачають опанування обов'язкових та вибіркових дисциплін. Навчання відбувається протягом двох років. Освітня програма підготовки магістрів в університеті передбачає опанування таких спеціалізацій: «Лідерство та управління», «Релігійна освіта», «Дизайн освітніх програм», «Освітнє лідерство». Вимоги для вступу до магістратури: наявність ступеня бакалавра у викладанні (або вищого ступеня) і стаж роботи не менше 3 років в освіті. Факультет освіти університету пропонує програму курсу відповідно до спеціалізації. Зміст освітніх програм передбачає такі курси: теорії та моделі лідерства для католицьких шкіл, стратегічний менеджмент в освіті, лідерство: теорія і практика, позитивна освіта: добробут та досягнення учнів, тенденції розвитку раннього дитинства та навчання, правосуддя та соціальне навчання, навчальні стратегії для студентів з труднощами у навчанні, критичні

---

<sup>86</sup> Torrance University. (2021). URL: <https://postgradaustralia.com.au/institutions/torrens-university-australia/courses/master-of-education-special-education-advanced>.

проблеми в релігійній освіті, просунутий рівень викладання математики в середній школі, розвиток математичного мислення, розроблення навчальних програм<sup>87</sup>.

У результаті аналізу змісту програм підготовки магістрів освіти в університетах Австралії, визначено основні цілі й результати навчання за різними напрямками підготовки.

Після закінчення програми *Master of Education (Advanced Education / Adult Education / Research / Curriculum) / Магістр освіти (Вища освіта / Освіта дорослих / Дослідження / Навчальні програми)* з підготовки магістра в галузі освіти студенти зможуть: критично оцінювати поточні проблеми та тенденції в освіті; проводити прикладне дослідження; розробляти відповідні та ефективні навчальні плани та стратегії навчання, засновані на сучасних теоріях навчання та педагогіці, включаючи ті, що відповідають потребам широкого кола учнів; вибирати та ефективно використовувати технологію для професійного розвитку та вдосконалення навчання студентів.

Після закінчення програми *Master of Education (Special Education / Inclusive Education) / Магістр освіти (Спеціальна освіта / Інклюзивна освіта)* студенти зможуть порівнювати та протиставляти методи оцінювання та їх наслідки (включаючи юридичні питання); аналізувати результати оцінювання та їх вплив на розвиток, адаптацію та модифікацію навчальної практики для різних учнів, щоб створити інклюзивну навчальну програму та навчальні стратегії для дітей (спеціалізація у спеціальній освіті); аналізувати середовище навчання в ранньому дитинстві, зокрема споруду й клас та застосувати методи, необхідні для підтримки інтеграції (спеціалізація у спеціальній освіті); аналізувати та застосовувати стратегії підтримки дітей з різним освітніми потребами та проблемами для розвитку й сприяння просоціальної поведінки та взаємодії.

Програмні результати навчання за програмою *Master of Education (Leadership, Management) / Магістр освіти (Лідерство, Управління)* вміння описувати, узагальнювати та аналізувати зв'язок між теорією та практикою у створенні

---

<sup>87</sup> TheUniversityofNotreDame.(2021).URL: <https://www.notredame.edu.au/programs/fremantle/school-of-education/postgraduate/master-of-education-leadership-and-managemen>.

навчальних програм шкільної освіти на основі класичної та сучасної теорії та практики; використовувати лідерські навички для управління людьми, оцінки людей та стратегій, маркетингових планів та застосування методів фінансового управління; аналізувати концепції якості освіти та досліджувати систематичний взаємозв'язок між вимогами до ліцензування, системами оцінки та вдосконалення якості освіти з національними схемами сертифікації.

Після закінчення програми *Master of Education (Innovation and Changes / Curriculum / Advanced Pedagogy / Research) / Магістр освіти (Інновації та зміни / Навчальна програма / Педагогіка / Дослідження)* підготовки магістра в галузі освіти студенти зможуть: оцінювати актуальні освітні проблеми та методики викладання різних дисциплін, включаючи соціологію, економіку, психологію та педагогіку (академічні відмінності); брати участь у вирішенні сучасних освітніх питань на місцевому, національному та регіональному рівні; сприяти соціальній справедливості, працевлаштуванню, професійній обізнаності, добробуту та бути творчим, інноваційним, автономним і навчатись упродовж життя за допомогою аналізу освітніх політик та практик (цілісність та самосвідомість); бути здатними поєднувати теорію з практикою та реагувати на постійні зміни освітнього середовища.

Після закінчення програми *Master of Education (Religious) / Магістр освіти (Релігія)* майбутні магістри зможуть: критично обмірковувати передові знання про освіту та теологічну теорію й практику, включаючи розуміння останніх розробок у галузі релігійної освіти; демонструвати когнітивні, технічні й творчі навички, ініціативність, високий ступінь особистої самостійності та відповідальності за розуміння складних освітніх та теологічних питань релігійної освіти; оцінювати знання дослідницьких принципів та методів, застосовувати їх в релігійній освіті в католицькому шкільному середовищі; демонструвати розвинені комунікативні і технічні навички для впровадження, доведення та пояснення ключових питань релігійної освіти, духовності та цінностей у контексті католицької освіти.

Після закінчення програми *Master of Education (International Education / Research / Multidisciplinary Education Research) / Магістр освіти (Міжнародна*

*освіта / Дослідження / Багатoproфільні дослідження в освіті*) випускники зможуть: критично аналізувати освітні теорії, дискусії, політику та практики за допомогою науково обґрунтованих досліджень; оцінювати соціальний, культурний, політичний та історичний контекст, який надає інформацію про освітні політики та практики; оцінювати поточні освітні дослідження та результати, повідомляти їх широкому освітньому співтовариству.

Відповідно до напрямів підготовки магістрів освіти випускникам таких програм надаються певні можливості для кар'єрного зростання, а саме:

*Директор закладу освіти.* Працюючи в державних або приватних початкових та середніх школах, директор відповідає за управління шкільною діяльністю, розроблення стандартизованих навчальних планів, набір та оцінку працівників, забезпечення безпеки, оцінку методів навчання, перегляд політики та процедур контролю за успішністю учнів. Багато шкільних округів вимагають отримання ступеня магістра на такі керівні посади.

*Адміністратор.* Адміністратора шкільного округу також називають керівником, який відповідає за розроблення й впровадження навчального плану і за нагляд за персоналом шкільного округу. В його обов'язки входить затвердження бюджетів та управління академічними проектами.

*Навчальний координатор.* Цю посаду можна обіймати як у державних, так і в приватних школах, на початковому й середньому рівнях. Вона передбачає розроблення та оцінювання шкільних програм та стандартів викладання. Координатор навчальних програм, також здійснює розроблення навчальних програм, створює навчальні матеріали, а потім працює з викладачами та адміністраторами для їх використання і моніторингу ефективності.

*Корпоративний тренер.* Менеджери з навчання та розвитку, корпоративні тренери планують та координують програми розвитку співробітників на робочому місці. Вони відповідають за вдосконалення знань та навичок педагогічних працівників за допомогою коучингу, а потім оцінюють ефективність методів, змісту та технологій.

*Аналітик або розробник освітньої політики.* Кар'єра аналітика в галузі освітньої політики дає змогу проводити дослідження, аналіз та впливати на освітні закони. Така діяльність передбачає зустрічі та переговори з лобістами, політиками та зацікавленими сторонами щодо дослідження проблем та пошуку рішень, які найкраще захищають учнів. Уряд також наймає фахівців з освітньої політики для створення, перегляду та просування окремих напрямів освітньої політики.

*Фахівець у галузі вищої освіти.* Ступінь магістра в галузі освіти дозволяє викладати в коледжі чи університеті. Випускники, крім викладання, можуть також займати посади керівників студентських служб, комісій з набору персоналу, дослідницьких асоціацій, реєстраційних бюро.

*Директор освітніх програм в музеї чи некомерційній організації.* Музеям, акваріумам, зоопаркам, дослідницьким центрам та некомерційним організаціям потрібні директори з підготовки кадрів для своїх освітніх програм. Обов'язки можуть передбачати організацію спеціальних заходів, розроблення захоплюючих програм для дітей та дорослих, роботу з шкільними групами.

*Директор з догляду за дітьми.* Директори по догляду за дітьми керують дошкільними закладами та програмами розвитку дитячих садків. Отримавши освіту магістра, директори по догляду за дітьми мають розвинені управлінські уміння, навички навчання та контролю за персоналом, нагляду за повсякденною діяльністю й забезпечення безперебійної роботи дошкільного закладу чи центру.

*Шкільний радник.* Ця роль є ключовою для навчання багатьох учнів початкової, середньої та старшої школи. Шкільні радники можуть допомогти учням, які потребують соціальної, емоційної чи психологічної підтримки. Вони також, зазвичай, допомагають учням у здійсненні досліджень, а також навчають старшокласників процесу подання заяв у коледжі. Претенденту на цю посаду в школі потрібен ступінь магістра освіти.

*Консультант з питань кар'єри.* Допомогти людям досягти свого професійного потенціалу – мета. Незалежно від того, допомагають вони студентам, шукачам роботи або професіоналам у побудові кар'єри, ці консультанти надають підтримку у досягненні індивідуальних кар'єрних цілей. Вони використовують

теорії розвитку кар'єри, навички фасилітації, оцінки та управління справами, щоб допомогти людям приймати рішення, необхідні для кар'єрного зростання.

Отже, здійснене дослідження засвідчило, що вища педагогічна освіта в Австралії швидко реагує на запити і потреби освітніх професійних кіл, розширюючи можливості для освітян покращувати якість професійної підготовки, зокрема через магістерські програми, які вирізняються гнучкістю та різноманітністю. Досліджуючи особливості програм підготовки магістрів освіти ми порівняли їх зміст та структуру. З'ясували, що важливим аспектом підвищення кваліфікації вчителів є підготовка до роботи в мультикультурному та інклюзивному середовищі, тому багато магістерських програм спрямовані на професійний розвиток у галузі роботи з обдарованими дітьми, дітьми з особливими освітніми потребами та представниками корінного населення.

Основними формами підготовки магістрів освіти в університетах Австралії є лекції, семінари, самостійна робота з проведенням дослідження за темою спеціалізації, курсові роботи.

Спільними вимогами до вступу на магістерські програми визначено такі: наявність ступеню бакалавра з викладання / освіти або іншої спеціальності та досвід роботи в освіті від 1,5 років до 3 років, у залежності від спеціалізації. Термін навчання на більшості програмах триває, в середньому, два роки очно та від трьох до чотирьох років в он-лайн форматі.

Більшість програм підготовки магістрів освіти спрямована на удосконалення знань, оволодіння навичками, методами і підходами для задоволення конкретних потреб учнів; уміння використовувати лідерські навички для управління людьми, оцінювання освітніх стратегій, маркетингових планів та застосування методів фінансового управління; уміння проводити прикладні педагогічні дослідження; розробляти відповідні й ефективні навчальні плани та стратегії навчання, засновані на сучасних теоріях навчання, включаючи ті, що відповідають потребам широкого кола учнів; вибирати й ефективно використовувати технології для власного професійного розвитку та вдосконалення навчання учнів.



## **РОЗДІЛ II**

### **ПІДГОТОВКА**

### **МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

### **В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ**

## 2.1. ЛЮДИНА, ПЕДАГОГ, МЕНТОР...

### РОЗДУМИ ПРО ПОКЛИКАННЯ ПЕДАГОГА

*Аліса Фаїне Домбі, Марія Адрієн Домбі, Ганна Реґо*

Az egységes, európai szintű oktatási - képzési rendszer kialakítása napjaink egyik legfontosabb kérdése. Az oktatás változásainak irányait meghatározzák a globalizáció, az egyenlő esélyteremtés, a hatékonyság, a minőség szempontjai. A jövő a «tudásalapú» társadalomé, amelyhez a gazdaságfüggő Európában «élethosszig tartó tanulásra» van szükség. Az életpálya és a munkaerőpiac összefüggései a kompetencia-alapú képzések szükségességét hangsúlyozzák, jellemző módon tehát az életpálya-modell tartalmának meghatározásakor a versenyképes, teljesítő-képes tudás, és a megújulni kész ember, munkaerő nevelése lehet a cél<sup>88</sup>.

Magyarországon a közoktatás megújítási törekvései nagy múltra tekintenek vissza. Ennek a megújulásnak fő irányvonala a XX. században az intézményrendszer formai-szerkezeti változását idézte elő, amely a folyamatos tartalmi korszerűsítést is jelentette. Ez az utóbbi évtizedekben magában foglalta a teljesítő-képes tudás megszerzését, a kompetencia-alapú képzések megjelenését, és a XX. század 90-es éveitől kezdve a piacgazdaság igényeinek való megfelelés is elkerülhetetlen szemponttá vált<sup>89</sup>.

Tekintsük át, mi is történt Európában az utóbbi évtizedekben!

Az Európai Unió egész történetén áthúzódó dilemma, a társadalmi-kulturális, vagy a politikai-gazdasági integráció primátusa. Az 1957-ben létrejött Római Szerződés az utóbbit hangsúlyozza, de az 1992-es Maastrichti Szerződés már az Unió kulturális közösségként való értelmezésének álláspontját helyezi előtérbe. E szerződés 126. cikkelye az oktatás Unión belüli olyan összehangolását szorgalmazza, amelyben mód nyílik az európai örökség oktatási tartalmainak kimunkálására. Az európai dimenzió elfogadása azt jelenti, hogy a helyi, nemzeti, európai és globális célok egyenértékűek. Az Európai Unió olyan közösségi vívmányokat határoz meg, amelyek jogharmonizációs feladatként

---

<sup>88</sup> Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In Zöld könyv – A magyar közoktatás megújítása

<sup>89</sup> Csapó Benő & Vidákovich Tibor szerk. (2000): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

jelennek meg a gazdaság, a munkaerőpiac, a humán erőforrás-fejlesztés stb. területén. Az oktatásnak tehát három dimenzióban van jelentősége: gazdasági versenyképesség, a társadalmi integráció, az európai kulturális örökség, a közös európai identitás vonatkozásában. Olyan multikulturális örökség ez, amelynek legfontosabb jellemzője, hogy a különböző kultúrák között próbál közvetíteni, közös értékeket találni, az egymásra vonatkozó tudást bővíteni, közvetíteni. 1999-ben a 28 európai állam által aláírt Bolognai Deklaráció alapvető változásokat vetített elő az oktatási rendszerben, a felsőoktatásban. Az elképzelésnek és az ehhez kapcsolódó gyakorlatnak lényege, hogy a specializáció későbbre tolódik ki, a rugalmas rendszerben a tanuló egyén képességei rendkívül fontossá válnak. A tanulás irányába természetesen beleszól a társadalmi igény, az intézmények képzési kínálata, az igénystruktúra, a mobil, egymásra épülő képzési rendszer<sup>90,91</sup>.

A közös európai oktatási trendek kialakítása az értékek megőrzését, és az új, a globalizált világnak való megfelelést tűzi ki célul, amely struktúraváltást és paradigmaváltást követel. Ehhez Európa országai közoktatás- és felsőoktatás-politikájának koordinálására van szükség. Mit is jelent ez? Átláthatóságot, átjárhatóságot, az intézmények képzési, kutatási együttműködését, egységes minőségbiztosítást. Mindezt azonban úgy kell megvalósítani, hogy a nemzeti sokszínűség, a nyelvi és kulturális sajátosságok megmaradjanak. Integrálásról, de nem uniformizálásról van szó.

A kreditrendszer bevezetése minden felsőoktatási intézményben megindult, a kísérleti próbálkozások után törekedve az EU-kompatibilis kreditrendszer közös alapjainak megtalálására. Ez biztosítja a diplomák átválthatóságát, az európai munkaerőpiacra való bejutást. A mobilitás elősegítésére egyre több felsőoktatási intézmény vette fel az oktatási és kutatási kapcsolatot az euro-régió más felsőoktatási intézményeivel az Európa Tanács által támogatott Mobilitási Cselekvési Terv /Mobility Action Plan/ értelmében.<sup>92</sup>

---

<sup>90</sup> Falus Iván (2007): A tanárrá válás folyamata. Gondolat, Budapest.

<sup>91</sup> Kennedy, Kerry J.(2017): Az új évszázad és azok a kihívások, amiket a fiatalok számára hoz: miként segíthetik az iskolák az ifjúságot a jövőben. in. Milyen lesz a jövő iskolája? (Fordította és válogatta: Mihály Ildikó) <http://www.ofi.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/milyen-lesz-jovo>.

<sup>92</sup> Az egységes irányelvek megfogalmazásában és gyakorlati megvalósításában az Európai Egyetemi Szövetség /EUA/, a Felsőoktatási Intézmények Európai Szövetsége, a Hallgatók Nemzeti Unioi /ESIB/, és az Európa Tanács vett részt.

Az európai felsőoktatási együttműködés alapvető biztosítéka a minőségbiztosítási rendszerek, hálózatok harmonizációja, továbbá az akkreditációs mechanizmusok összehangolása. Magyarországon ezek folyamatosan napirenden levő kérdések, az akkreditáció rendszere az európai normáknak megfelelő, az intézmények pedig folyamatosan építik ki minőségbiztosítási rendszereiket. Az oktatás szervezeti-tartalmi megújítása az európaiság és a végzett hallgatók alkalmazóképes tudása érdekében «európai» tartalmú kurzusok, modulok, tantervek megszületését eredményezte. Az Europa-kompatibilis képzési kínálat mind a gazdasági, mind a humán szférában rendkívül keresett. A magyar oktatási rendszerben történetileg is mindig jelen volt az intézmények közötti együttműködésre való törekvés a professzionalizáció jegyében<sup>93</sup>. Érzékelhető, hogy a jövő a «tudásalapú» társadalomé, amelyhez a gazdaságfüggő Európában élethosszig tartó tanulási stratégiákra van szükség.

Az oktatás európai dimenziói a gyakorlatban az Európai Unió tananyagok kidolgozását, annak a teljes tananyagba való integrálását jelentik. Ezzel párhuzamosan megindult Magyarországon az Európai Unió szakértők képzését szolgáló programok kifejlesztése. Felsőoktatásunkban is megjelentek a közösségi programok: Sokrates, Erasmus.

Az Európai Unió oktatással, képzéssel kapcsolatos egyik legfontosabb igénye a munkaerőpiac által fontosnak tartott készségek, kompetenciák fejlesztése. Ennek feltárására Magyarországon több vizsgálatot folytattak, amely az európai és a magyar gyakorlathoz illeszkedő készségigény – felmérési szempontrendszerrel dolgozott ki. Alapvető célja az oktatás fejlesztési prioritásainak meghatározása volt, összhangban a Nemzeti Fejlesztési Terv elkészítésével. Ily módon az oktatás-képzés naprakész visszajelzéseket kap a munkaerő-piac humán erőforrás-igényeiről. Az azonban tény, hogy ezen új elvárásoknak való megfelelés nem megy egyik napról a másikra. Az egyetemeken olyan kompetenciákkal, szakmai-emberi értékekkel bocsátják ki a hallgatókat, amelyek mintegy a munkahelyi igényeknek csupán az alapjait teremtik meg. Megnőtt a gazdaság gyakorlatias kompetenciák iránti igénye, amely természetes, de az oktatáspolitikai szintjén

---

<sup>93</sup> Fizel, Natasa (2018): A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868-1947) Esély az együttműködésre - Professzionalizáció és intézményesülés Gondolat Kiadó, Budapest.

ennek teljesítése csak hosszabb távú befektetéssel lehetséges. Mindezen közben nem lehet lemondani az általános szellemi képességek fejlesztéséről, de a gazdaság kompetencia igényeinek is meg kell felelni.

A kompetencia-alapú képzési rendszer egyik megoldása a modulrendszer, amely a képzési folyamatokat kisebb /általában fél éves/ pontosan körülhatárolható és értelmezhető egységekben határozza meg. Ez rugalmasságot, egymásra építhetőséget, szükség szerinti alakíthatóságot feltételez. A további elképzelések az intézményrendszer reformját vetítik előre: egységes alapelvekre épülő alapképzés, szakképzés - felnőttképzés - felsőoktatás rendszerét körvonalazzák.

### **Pedagógusok a változások kihívásaiban**

Az első tényező, amit meg kell vizsgálni, a tanári pálya és a munkaerőpiac összefüggései. Az európai trendek azt mutatják, hogy sok szempont függvényeként: az iskolás népesség demográfiai jellemzői, az oktatási piac működése, az oktatásfinanszírozás helyzete, a szakma presztizsének csökkenése stb. alapján több országban /Németország, Nagy-Britannia, USA/ tanárhiány lépett fel. Ez sok okra visszavezethető folyamat /pályaelhagyás, hivatásszeretet helyett diplomaszerzési motiváció, kiegészítő szindróma stb./, s a prognózisok szerint ez még tovább fog fokozódni.

A pedagógusképzésnek a leendő pedagógusokat olyan ismeretekkel, kvalitásokkal kell felvérteznie, amelyek az új kihívásoknak megfelelő kompetenciákat is tartalmazzák, fel kell pl. készíteni az élethosszig tartó tanulásra, az innovációra, a kompetencia-fejlesztő programok megtervezésére és megvalósítására<sup>94</sup>.

Az Európai Unió oktatási koncepciója az információk és tapasztalatok megosztását támogatja. Az oktatási prioritások jól tükrözik a tagállamok nemzeti célkitűzéseinek megtartása mellett oktatáspolitikájuk domináns, illetve közösnek tekinthető részét. Az Unió preferál nevelési, kulturális értékeket, mint pl. az etnikai és nemzeti kisebbségek irányában történő pozitív diszkrimináció, a speciális igényű tanulók integrált oktatása, a másság iránti tolerancia, a kommunikatív kompromisszumkeresés.

---

<sup>94</sup> Falus Iván (2007): A tanárrá válás folyamata. Gondolat, Budapest.

Egymás oktatási reformtörekvéseinek ismerete megkönnyíti a nemzetközi együttműködést, hozzájárulhat az oktatás minőségének javításához. Tudjuk azonban, hogy ennek a folyamatnak döntő tényezője, a hatékonyság egyik biztosítéka a pedagógus. A Bologna-törekvéseknek megfelelően szükségszerűvé vált tehát modellek kimunkálása a tanári életpálya alakításához, amely elsősorban a pályára irányítás és a pályán való megtartás optimális lehetőségeit dolgozta ki, a pálya presztizsét emelendő.

Magyarországon az utóbbi időszak oktatáspolitikai törekvései a pedagógushivatás értékeit és a sikeres tanári pálya megteremtésére irányuló reformtörekvéseket fogalmazzák meg. Végigtekintik a tanári pálya iránti elvárásokat, s ennek fényében írják körül azt a professzionalizmust, amely a minőséget, a megújulni tudást, a kompetenciát foglalja magában. Leszögeznek, hogy a pedagógusképzés követelményeit is ehhez kell igazítani. A pedagógus szakma erősítése, a nevelőmunka színvonalának emelése, és a minden igényt kielégítő, korszerű pedagógiai szolgáltatások irányába kell fejlődnie az oktatásnak, képzésnek.

Magyarországon a pedagógustársadalom számára szükségessé vált az új társadalmi kihívásoknak való megfelelés, többek között az élethosszig tartó tanulás igényeinek előtérbe kerülése. Ezt szolgálja a pedagógusképzésben a szerkezet- és paradigmaváltás, amely a társadalmi, az európai igényeknek való megfelelést irányozza elő. A pedagógus szakma követelményei a hagyományosnak mondható szakmai-emberi kvalitásokon túl /gyermekszeretet, empátia stb./, a folyamatos megújulni tudás, az új kompetenciák megszerzésére való törekvés, a kapcsolatépítő képesség, a csapatmunkára való beállítottság meglétét követeli meg<sup>95</sup>.

Az Oktatási Minisztérium által 2000-ben elkészített pedagógus életpályamodellel alapelveit követve, 2011-ben elkészült a modell törvénytervezete, amelyet szakmai és társadalmi vitára bocsátottak. A modell kialakításának célja, hogy vonzó és előre tervezhető szakmai karrierképet nyújtson. Ez a minőségi oktatást szolgálja, és ösztönöz a folyamatos szakmai megújulásra. Az életpályamodellelben az előrehaladás és az illetmény a szakmai teljesítményhez igazodik, belejátszik a pályán eltöltött idő, a többletfeladatok

---

<sup>95</sup> Falus Iván & Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? Pedagógusképzés . 4.

elvéllalása és a speciális körülmények között végzett munka. A pedagóguspálya szintjeinek meghatározása nem könnyű feladat, de illeszkedik ahhoz a szakmai hierarchiához, amely rejtetten eddig is megvolt. Ennek megfelelően gyakornok, Pedagógus I. Pedagógus II. Mesterpedagógus, Kutatótanár fokozatokat alakítottak ki, amelyekhez a megfelelő kompetencia szinteket is kidolgozták. Ennek a rendszernek a bevezetése feltételezi a pályakezdés többirányú támogatását /szakmai, anyagi/, a mentori rendszer kialakítását, a mesterjelölti, mester fokozat elvárás-rendszerének kidolgozását, és e fokozat elérésének támogatását, a pedagógusokat érintő kedvezmények, juttatások körének bővítését, továbbá természetesen mindehhez az anyagi alapok biztosítását. Mindez a felsőoktatásra, a pedagógusképzésre is feladatokat ró, hiszen a pedagógusképzés tartalmát folyamatosan meg kell újítani az Europa-kompatibilis elvárások miatt, továbbá ki kellett dolgozni a továbbképzésnek, a mesterpedagógus fokozatnak a képzési és követelményrendszerét, fel kell készíteni a mentorpedagógusokat feladatuk ellátására.

### **A kompetencia-központú képzés**

A pedagógusképzéshez szorosan kapcsolódik a pedagógiai kutatás és a pedagóguskutatás témája. Ezt egyrészt a lezajló változások teszik egyre fontosabbá, másrészt az új feladatoknak, kihívásoknak való megfelelés. A kutatás azonban nem maradhat az egyetemek falai között, az iskolában tanító pedagógusokat is képessé kell tenni, hogy a kutatási programoknak teljes értékű résztvevői lehessenek. Az erre való felkészítés is feladata a pedagógusképzésnek.

Az mindenesetre érzékelhető, hogy a hagyományos európai és nemzeti értékek mellé - nem elfelejtve és félretéve azokat-, új szakértelmet adó, nem egyszer speciális tudásanyagot kell átadni. Az információs forradalom olyan új egyéni és közösségi kompetenciák megszerzését teszi szükségessé, amelyek a globalizáció és verseny világában az egyén érvényesülését biztosítják. Új értékek, magatartási minták, egyéni cselekvési stratégiák jelentek meg a munkához való viszonyban, amelyre nem lehet előre felkészíteni a tanítványt, csupán azokat a készségeket lehet kialakítani, amelynek segítségével önállóan képes lesz alakítani «kompetencia-tőkéjét»<sup>96</sup> (Falus, 2006).

---

<sup>96</sup> Falus Iván szerk. (2001): A pedagógusok pedagógiája Tankönyvkiadó, Budapest.

A kulcskompetenciák komplex tudást jelentenek, amelyeket különböző szinteken lehet megragadni: alkalmazhatóság, tartalom-specifikus megközelítés, normatív, empirikus jelleg szerint, stb. Sok kérdés vetődik fel ezekkel kapcsolatban:

- genetikusan meghatározottak, vagy tanulhatóak?
- egyfajta képességet jelentenek-e az erőforrásokkal való intelligens gazdálkodásra?
- egy szakmában való eredményes működésnek az előfeltételei? <sup>97,98</sup>.

Mindezek mellett fontos az egyéni felkészültség, a tudás, alkalmazás, kreativitás, rugalmasság, önképzési igény, megfelelni akarás. Az interperszonális készségek, az együttműködési készség, vezetői képesség, kommunikációs hitelesség, interaktív információs, kommunikációs kultúra és a belső személyiségjegyek: motiváltság, pozitív attitűd, alkotó gondolkodás, hivatásközpontú életvezetés.

A ma iskolásai a jövő szakemberei, akiket úgy kell felkészíteni a kihívásokra, hogy meg tudjanak felelni az új és egyre újabb elvárásoknak. Az élethosszig történő tanulásra kell felkészíteni őket, amely többek között az adaptibilitást /alkalmazkodás a gyors változásokhoz/, a kudarckerülő motivációt, a több szakmára épülő szakmaiságot, a gyors reagálást, a folyamatos képzést és önképzést, a hajlandóságot a tér-és időbeli mobilizációra, a magas szintű szakmai kapcsolatépítést, az önszervezési motivációkat, a versenyképesség fejlesztését, saját erőforrásainak okos felhasználását jelenti. A pedagógus feladata tehát az, hogy ezeknek a kihívásoknak megfelelően, alkalmazóképes tudáshoz juttassa tanítványait.

### **A pedagógus mesterség klasszikus és új tartalmai**

A pedagógusmesterség tartalmilag igen bonyolult, sokrétű fogalom, s mivel szinte lehetetlenség teljes egészében ábrázolni, ezért csupán csak néhány gondolat alapján közelítjük meg a témát.

Az egyik tanár nagy hatást képes gyakorolni a tanítványaira, életre szóló élményt jelent a gyerekeknek a vele való találkozás, ezért óráin a megfeszített figyelem a jellemző;

---

<sup>97</sup> Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz. Európai referenciakeret. EU Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóság, Luxemburg, 2007, <http://www.mobilitas.hu/uploads/1/menu/824/fajlok/europai%20referenciakeret.pdf>.

<sup>98</sup> Mihály Ildikó (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz.



a másik kevésbé tud hatni diákjaira, így komoly erőfeszítést igényel tőlük az óráinak végigülése. Talán ezek miatt a különbségek miatt alakult ki az a felfogás, hogy pedagógusnak születni kell, vagyis ehhez a hivatáshoz megfelelő adottságokra van szükség, amelyeket a pedagógusképzés tud kiteljesíteni, a mesterségbeli tudás elemeinek megtanításával<sup>99</sup>.

Elsődlegesen fontos meghatározni mesterség és a művészet szavak jelentését, amely igazán nem könnyű, hiszen máig folynak viták, például a művészet szerepéről, és egyes művészeti alkotások jelentéséről, személyiségre gyakorolt hatásáról<sup>100</sup>. A mesterség leginkább egy-egy szakterület alapos ismeretét, gyakorlását jelenti. A mesterség gyakorlása elengedhetlenné teszi a szak alapos ismeretét, a feldolgozandó anyag, a rendelkezésre álló eszközök, a bevethető eljárások ismeretét. Egy-egy mesterség gyakorlójának fontos volt mindig is, hogy művészi, egyedi eszköz jöjjön létre.

A pedagógus számára ez a gondolkodás szintén elfogadható, hisz minden tanításra váró személyiség – legyen az gyermek vagy felnőtt – mind különböző belső tartalommal bír, és más-más “eljárást” igényel, így mindig más pedagógiai módszer bevetését kívánja meg a nevelő- oktató munka.

A hivatását mesteri módon végző pedagógus is művésze szakmájának. A reakciók a legkülönfélébb hatásokban csapódnak le, de közben az eszközök szinte ugyanazok. Ugyanazt a nyelvi készletet használják az írók, költők s mégis más stílusban, más mondanivalót fogalmaztak meg. Hasonló vagy ugyanazt a színt használta minden festő és más-más hatást értek el az egyéni megvalósításból adódóan. Ezek a szempontok is megfigyelhetők a pedagógus munkája során. Hasonló vagy egyazon társadalmi csoportból érkező tanítványok szinte mindig, akár teljesen más pedagógiai megoldást igényelnek egy-egy szituációban<sup>101</sup>.

Ahogy a művészek által elsajátított módszerek is különböző megoldásokhoz vezetnek, úgy az oktató, nevelő folyamat hasonló módszereket feltételez, minden eset különböző pedagógiai megoldást fog eredményezni. Amilyen módon a társadalmi

---

<sup>99</sup> Dombi Alice (2007): Tanári minta- mintatanár APC-Studio, Gyula.

<sup>100</sup> Trencsényi László (2001): „Szemtől szemben” esetek és /bal/esetek a tanár-diák viszonyban PolgART, Budapest.

<sup>101</sup> Szivák Judit (2004): A reflektív gondolkodás fejlődése. Gondolat, Budapest.

környezet, a társadalmi folyamatok meghatározzák egy mesterség gyakorlását, vagy ahogyan kiváltják egy művészeti alkotás megszületését, ugyanúgy hatnak az emberformáló tevékenységre, a nevelőmunkára is.

Az elsajátított pedagógiai módszerek alkotó alkalmazása, és a tanítvány, akinek nevelésében azokat alkalmazni kell, a mesterek tudását és a művészek spontaneitását, érzelmi intelligenciáját feltételezi a valódi pedagógus munkájában. Szinte művészet egy-egy adott szituációban az ismeretek alkalmazása, művészi érzék kell azok helyes kombinálásához. A jó pedagógus tehát mester és művész egy személyben.

A hivatás olyan magas szintű szakmai tevékenységet jelent, amely a pályával való azonosulás, és amelynek alapja a pedagógus az egyén számára örömforrás és az önmegvalósítás eszköze. Magában foglal egy olyan érzelmi elkötelezettséget, amely a hivatástudat formájában jelenik meg. A mesterség szót ma már szintén ebben az értelemben használjuk. A hivatástudat az egyén munkához fűződő viszonyának legmagasabb szintje. A tanári hivatástudat pedig a tanári pályával kapcsolatos elvárások belsővé válása, meggyőződés irányította tevékenység gyakorlása<sup>102</sup>.

A tanári pálya úgy válhat hivatássá, ha a tanár azonosul munkájával minden tekintetben. Ez a pedagógus szerepekkel való azonosulását, a pálya iránti belső indíttatását is jelenti.

Az azonosulás folyamatában fontos elem a tanári minták hatásának tudatosítása. A tanári minták a hivatásbeli értékek hordozói. Az átvett értékek beépülnek az egyén értékrendszerébe, amelynek segítségével megválaszthatja a megfelelő cselekvési módokat amelyek az adott helyzettől függenek. Az a pedagógus végzi a munkáját igazi hivatástudattal, aki valamennyi nevelői szerepében (ismeretátadó, személyiségalkító stb.) képességeihez mérten a legmagasabb színvonalon, a hivatás iránti elkötelezettséggel, alázattal oldja meg feladatait, s ekképpen ad példát tanítványainak.

Ahhoz, hogy valaki a hivatását magáénak mondhassa, tevékenységét a meggyőződésének kell irányítania, mert enélkül nem nyújthat hiteles mintát diákjainak. S

---

<sup>102</sup> Kőpatakiné Mészáros Mária: Válaszolnak a mentorok <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=FAK3-Oktataskutató-és Fejlesztő Intézet>

bár a tanár mindenképpen hatást gyakorol a tanulókra, az sem lényegtelen, hogy milyen formában és minőséggel teszi<sup>103</sup>.

Csak az a pedagógus válhat a mintakövetés alanyává, aki éli hivatását, aki meggyőződéssel közvetíti a kulturális, magatartásbeli értékeket tanítványainak. Tehát a tanár mind személyiségében, mind magatartásában mintául szolgál diákjai számára, s mivel a mintakövető érzelmileg is azonosul a mintaadóval, elfogadja értékeit, ezért pozitív kapcsolat alakul ki közöttük. A tanár megjelenik úgy is, mint az általános emberi értékek közvetítője, így sugallhatja a megfelelő viselkedést, és betöltheti a referenciaszemély szerepét. Az értékekben egyedi és általános vonások is előfordulnak, amelyek a magatartás szabályozását eredményezik. Az értékek a tanári attitűdökben jutnak kifejezésre, amelyek a tanulói személyiség pozitív irányú fejlesztésének irányadói.

A művész a hivatástudat magaslatán áll. De igazából nem is a hivatástudat teszi művésszé – főleg a tanárt nem –, hanem az, hogy kreatív módon, egyénileg oldja meg feladatait. Művésze csak akkor lehet valaki a hivatásának, ha végigjárta azt a hosszú utat, amely a hivatásbeli elvárásokra való rácsodálkozástól, a belső elfogadásig, a szakmai identitás kialakulásáig vezet, és még az út végén is örömet talál munkájában, és ha az út végén is ugyanolyan frissességgel tudja végezni feladatait, mint amikor először ment be egy osztályba tanítani.

A mentori munkára való tudatos felkészülés eredményeképpen a mentor a pedagógus képző intézmény megbízásával és elvi útmutatásai szerint a pedagógia szakos hallgatók közoktatási intézményben folytatandó egyéni gyakorlatának szakvezetői feladatait, valamint a már diplomát szerzett pályakezdők körében az iskolavezetés megbízásából a pályakezdő pedagógusok szakmai szocializációját támogató feladatokat látnak el<sup>104</sup>.

### **Mentornak lenni**

---

<sup>103</sup> Dombi Alice (2007): Tanári minta- mintatanár APC-Studio, Gyula.

<sup>104</sup> Juhász Józsefné: A mentori munka a gyakorlatban. [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj\\_vizsga\\_uj\\_tudas-2szakmai-juhasz](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-2szakmai-juhasz) - Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet

A mentor szerep számos funkciója mellett mintaadó szerepfeladatokat ölel fel. Ezek a szerep jellemzők megjelennek a mentor tanár nevelési stílusának, ismeretátadó technikáinak, és emberi tulajdonságainak együttesében<sup>105</sup>,<sup>106</sup>.

A mentor személyiségjellemző, tudás-struktúrája, szakmai és mentori kompetenciái meghatározzák pedagógiai attitűdjét, professzionális hozzáállását. A mentorképzésben ezeket a szakmai-mentori képességeket kell kifejleszteni, megfelelő szakmai környezet és a mentori mintakövetés módszerét alkalmazva<sup>107</sup>.

*A mentor képességekészlete, személyiség jellemzői:*

- Érett, koherens pedagógus-személyiség;
- Értékközpontúság, mintateremtés, adaptivitás;
- Demokratikus társas kapcsolatépítés;
- Szociális érzékenység, tolerancia, empátia;
- Pedagógiai tapasztalat;
- Magas szintű, biztonságos szakmai tudás;
- Módszertani gazdagság és igényesség;

*A mentorpedagógiai tevékenység módszerei:*

- Interperszonális módszerek;
- Korrekciós módszerek, gyakorlási módszerek; korrepetálás, felzárkóztatás;
- Integrációs-inkluzív módszerek;
- Sikerre orientált vagy kudarckerülő módszerek; (megküzdés, flow)
- Alternatív módszerek;

*A mentorálás és a szakmai környezet:*

- A «valóságos» közoktatási intézmény legyen a gyakorlóléhely;
- A hallgató «az intézmény világát» ismerje meg;

---

<sup>105</sup> Kovács, Krisztina (2015): Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In. Arató, Ferenc (szerk.). Horizontok II.: A pedagógusképzés reformjának folytatása. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, pp.87-99. <https://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>

<sup>106</sup> Kovács, K. (2017): Mentoring: Berufseinstieg in der Professionalisierung von PädagogInnen in Ungarn. ph publico, 12, 73–80. [https://www.phburgenland.at/fileadmin/user\\_upload/Forschung/Forschungsergebnisse/ph\\_publico/phpublico\\_12.pdf](https://www.phburgenland.at/fileadmin/user_upload/Forschung/Forschungsergebnisse/ph_publico/phpublico_12.pdf)

<sup>107</sup> Dombi, Alice & Kovács, Krisztina (2015): Mentor Teacher Training in the Light of a Study at the University of Szeged. The New Educational Review, 15(2), pp. 201-210. <https://tner.polsl.pl/e40/a17.pdf>

- A gyakorló intézmény és partner intézmény tevékenységének meghatározása;
- A működés szabályainak kialakítása;
- A partnerintézmény feladatainak meghatározása;
- A gyakorlatvezető mentor feladatainak kialakítása;

*A mentor tudás-struktúrája:*

- Pedagógiai-pszichológiai tudás;
- A gyermeki, serdülőkori és ifjúkori fejlődésre vonatkozó tudás;
- A nevelési-fejlesztési funkciók ismerete;
- Önismeret, mentori szerepre való alkalmasság;
- Oktatási stratégiák;
- Jogszabályok ismerete;

*Szakmai tudás*

– A közoktatási intézményrendszer, a pedagóguspálya, a pedagógusi munkakörök követelményeinek, szabályozásának ismerete;

–A pedagógusképzés folyamatának, a pedagógiai, pszichológiai, a szakterületi és a gyakorlati képzési elemek követelményeinek az ismerete;

–A hallgatói korosztállyal való foglalkozás nevelés- és oktatás-lélektani, szociológiai, speciális módszertani ismeretei;

–A szakképzettséghez kapcsolódó szaktudomány és szakmódszertan ismerete;

–A közoktatási intézmények működésének, környezeti kapcsolatainak áttekintése;

–A pályakezdők beilleszkedésének támogatásához szükséges mentálhigiénés ismeretek;

–A közoktatási intézmény dokumentumainak, pedagógiai programjának, (a speciális területeket is beleértve annak speciális területeit is: (pl. inkluzív nevelés, egészségnevelés, gyermekvédelem stb.) ismerete;

–A mentorálás/tanácsadás korszerű elméleti és gyakorlati ismeretei;

*Kompetenciák*

- A tanulói személyiség fejlesztése;
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése
- A pedagógiai folyamat tervezése;

- A tanulók műveltségének, képességeinek fejlesztése;
- Az egész életen át tartó tanulás igényének a fejlesztése;
- A tanulási folyamat szervezése és irányítása;
- A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek az alkalmazása;
- A hallgatói személyiség fejlesztése;
- A gyakorlati csoportok, közösségek alakulásának segítése;
- A pedagógiai folyamat tervezésére való alkalmasság;
- A jelöltek szakmai műveltségének, képességeinek fejlesztése;
- Az egész életen át tartó tanulás igényének a fejlesztése;
- A tanulási folyamat szervezése és irányítása;
- A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek az alkalmazása;

#### *A mentor szakmai kompetenciái*

- Hatékony szakmai együttműködés és kommunikáció;
- Az iskolai gyakorlat – képző intézmény akkreditációs dokumentumaiban leírt követelményeknek megfelelő-megtervezésére, megszervezésére, vezetésére és értékelése;
  - A hallgatók különböző formában történő (tanórai és tanórán kívüli) tapasztalatszerzésének irányítása;
  - A hallgató/kezdő pedagógus munkájának nyomon követésére, fejlesztő értékelésére, konstruktív visszajelzések adása;
  - Szakmai kompetenciák felismerésére, fejlesztése, mérése, értékelése;
  - A hallgatói/kezdő pedagógusi reflektivitás szakszerű, korszerű eszközökkel történő kialakítása, fejlesztése;
  - Önművelés igényének kialakítása, az elkötelezettség erősítése, a pályakezdés, a beilleszkedés támogatása;
  - Az adott szakterületen korszerű, jó gyakorlatok bemutatása;
  - A hallgató/kezdő pedagógus szakmai szocializációjának támogatása;
  - Az egész életen át tartó tanulást, a hallgatók szakmai szocializációját megalapozó kompetenciák fejlesztése;

#### *Szakmai képességek*

Az adott pedagógusi alapképzési vagy mesterszak képzési és kimeneti követelményeiben megfogalmazott szakmai képességek mellett az alábbiak tartandók szem előtt.

- Az intézményi gyakorlat megtervezése, megszervezése, vezetése és értékelése;
- Hatékony szakmai együttműködés a hallgatóval/kezdő pedagógussal;
- Professzionális kommunikáció és konstruktív konfliktuskezelés;
- A hallgató/kezdő pedagógus munkájának nyomon követése, fejlesztő értékelése, konstruktív visszajelzések;
- A pedagógusi szakmai kompetenciák felismerése, fejlesztése, mérése, értékelése;
- A hallgató/kezdő pedagógus reflektivitásának (önreflexiójának) szakszerű, korszerű eszközökkel történő kialakítása, fejlesztése;
- Az önművelés igényének kialakítása, az elkötelezettség erősítésére, a pályakezdés, a beilleszkedés támogatása;
- Az adott szakterületen korszerű, jó gyakorlatok bemutatása;
- A hallgató/kezdő pedagógus szakmai szocializációjának támogatása;
- Az egész életen át tartó tanulást, a hallgatók szakmai szocializációját megalapozó kompetenciák fejlesztése;
- A hallgatóval történő segítő kapcsolat kialakítása, a folyamatos személyes támogatás;

#### *Szakmai attitűdök*

- Nyitottság a hallgatói kezdeményezések iránt;
- Fontosnak tartja, hogy a hallgató/kezdő tanár találja meg a személyiségéhez illeszkedő saját szakmai fejlődési útját;
- Érti és elfogadja a segítő-támogató kapcsolat kialakításának, ebben a saját szerepének, illetve a folyamatos önreflexiójának a jelentőségét;
- Felelősséget érez a hallgatók iskolai tapasztalatainak értelmezéséért, fontosnak tartja a szakma nehézségei mellett a szakma szépségeinek tudatosítását is;
- Fontosnak tartja a hallgatók fejlődésére adott folyamatos pozitív visszajelzéseket;
- Elkötelezett az eredményes iskolai gyakorlat kiemelt jelentősége mellett;

A mentori szerepfeladatok között a szakmai szerepvállalás és felelősség olyan elkötelezettséggel járul, amely reális szakmai önismereten, a mentorálttal, pedagógusokkal, szülőkkel, gyerekekkel való együttműködési képességen alapul, szakmai értéktudattal, felelősségteljes, kommunikáció-és kompromisszumképes magatartással társul. A szakmai attitűd személyes példamutatással, a pedagógus szakmai iránti elkötelezettséggel társul. Mentorhallgatók mentorképe árulkodik arról, milyen elvárásai vannak a jelölteknek a mentor szerepekről, a mentorálási folyamat jellemzőiről<sup>108</sup>.

### **Összegezés**

Magyarországon a pedagógustársadalom számára szükségessé vált az új társadalmi kihívásoknak való megfelelés, többek között az élethosszig tartó tanulás igényeinek előtérbe kerülése. Ezt szolgálja a pedagógusképzésben a szerkezet- és paradigmaváltás, amely a társadalmi, az európai igényeknek való megfelelést irányozza elő. A pedagógus szakma követelményei a hagyományosnak mondható szakmai-emberi kvalitásokon túl /gyermekszeretet, empátia stb./, a folyamatos megújulni tudás, az új kompetenciák megszerzésére való törekvés, a kapcsolatépítő képesség, a csapatmunkára való beállítottság meglétét követeli meg. A pedagógus szakma megújulási folyamatában központi helyre került a mentori szerepkör, amely mind a pályakezdők, mind a pedagógusjelöltek esetében szerepet játszik.

A mentori munka felelőssége és szépsége együttesen jellemző a jól működő mentor – mentorált kapcsolatra. A mentori szerepfeladatok mind a pályakezdő pedagógus, mind a gyakorlatát teljesítő pedagógusjelölt esetében a pályaszocializáció folyamatát segítik. Ebben a folyamatban rendkívül fontos a szakma szépségeinek megláttatása, a feladatok kihívásként való értelmezése. Mind a pályakezdő, mind a gyakorló idejét töltő pedagógusjelölt előzetes nézetekkel rendelkezik leendő hivatásáról. Ezek az elképzelések esetenként nem a realitáson alapulnak, túlzó elvárások, esetleg tévképzetek jelennek meg, avagy a gyakorlatlanságból eredő helytelen megoldások születnek egyes helyzetekben. A

---

<sup>108</sup> Kovács Krisztina & Fáyiné Dombi Alice (2015): Mentortanárszakos hallgatók mentorképe, mentorszerep-felfogása. In: Torgyik Judit (szerk.). Százarcú pedagógia. Komárno: International Research Institute, pp 319-331. <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/63KovacsKrisztina-FayneDombiAlice.pdf>



mentor pedagógusnak éppen ezért rá kell hangolódnia mentoráltja gondolat – és érzésvilágára, hogy hatékony segítő-támogató attitűddel közelíthessen kollégájához.

Az önművelés igényének kialakítása, az elkötelezettség erősítése, a pályakezdés, a beilleszkedés támogatása, a hallgató/kezdő pedagógus szakmai szocializációjának támogatása a mentorpedagógus elsődleges feladatai között szerepel.

## **2.2. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ: МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР**

*Олена Огієнко*

У суспільстві ХХІ століття освіта розглядається як джерело соціального, економічного, політичного та культурного розвитку. Тому, особлива увага приділяється професійній підготовці вчителя, пошуку оптимальних шляхів щодо її структури, змісту, технологій відповідно до процесів глобалізації, інтеграції, цифровізації. На думку професора В. Андрущенка, саме на вчителя покладаються найбільші надії, оскільки він формує шкалу цінностей, яка сприяє й забезпечує єдність людини й суспільства, людини й держави, людини й людини у єдиному європейському просторі. Учитель вирощує суб'єкта нинішніх і майбутніх об'єднавчих процесів, виховує здатність жити й працювати в умовах полікультурної взаємодії народів європейського простору, співрозмірність суджень і дій, толерантність і громадянську солідарність<sup>109</sup>. Це вимагає підготовки учителя нової формації, готового до реалізації прав людини, демократичних свобод і міжкультурного взаєморозуміння. У документах провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи, Європейської Комісії тощо) вчитель ХХІ століття визнається носієм суспільних змін. З огляду на важливість рекомендацій ЮНЕСКО щодо суспільно-політичного ставлення до вчительства зазначимо, що в документах, пов'язаних з програмою ЮНЕСКО «Освіта для всіх»,

---

<sup>109</sup> Андрущенко, В. П. (2015). Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів ХХІ століття. *Європейські педагогічні студії*, 5–6, С. 58.

наголошується, що педагогічна діяльність має значення для всього суспільства і вимагає від учителів глибоких знань та особливої майстерності, набутих і підтримуваних у результаті систематичної й безперервної освіти. Вона зобов'язує також мати почуття особистої й колективної відповідальності за освіту школярів і за забезпечення їм найбільш сприятливих умов у навчальних закладах<sup>110</sup>.

На потребу професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням процесів глобалізації та інтеграції, міжнародного вектору указують нормативно-правові документи України: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція «Нова українська школа» (2016), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблемам педагогічної освіти завжди приділялася суттєва увага з боку дослідників. Так, до проблеми формування особистості сучасного вчителя зверталися такі вчені, як В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Огнев'юк та інші. Суттєвий внесок у розробку проблеми розвитку педагогічної освіти у зарубіжних країнах зробили відомі вітчизняні вчені, а саме: Н. Авшенюк, Н. Лавриченко, Т. Левченко, М. Лещенко, О. Лисова, О. Локшина, В. Луговий, О. Матвієнко, С. Мартиненко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін. Дослідженню провідних напрямів сучасної реформи вищої педагогічної освіти у Великій Британії присвячені праці Н. Авшенюк, Ю. Кіщенко, О. Леонтєвої, А. Парінова, Н. Яцишин та ін.; Канаді – М. Красовицького, Н. Муқан, І. Руснака, М. Смирнова та ін.; США – В. Жуковського, О. Заболотної, В. Коваленка, Т. Кошманової, О. Літвінова, О. Романовського; Греції – О. Проценко, Н. Постригач та ін.; Франції – О. Авксентьєва, В. Лащихіна, Г. Лещук, О. Романенко та ін.; Німеччині – Н. Козак, Н. Махія, О. Пришляк та ін.; Польщі – А. Василюк, І. Ковчина, О. Литвак та ін.; Швеції – Н. Карпенко, Л. Мовчан та ін. Науковий доробок зарубіжних учених свідчить про актуальність й

---

<sup>110</sup> The Report & Education for All (EFA) - <https://en.unesco.org/gem-report/report-education-all-efa>

багатоаспектність проблем педагогічної освіти (Р. Арнольд (R. Arnold), М. Баєр (M. Bayer), Ф. Бухбергер (F. Buchberger), Г. Вайнер (G. Weiner), Е. Віллекас-Реймерс (E. Villegas-Reimers), А. Глеттхорн (A. Glatthorn), А. Гривз (A. Greaves), Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond), С. Дей (S. Day), Х. Джадж (H. Judge), Л. Ингварсон (L. Ingvarson), Д. Калос (D. Kallos), Д. Кохен (D. Cohen), П. Лейдерієн (P. Laderriere), Дж. Ле Метайс (J. Le Metais), Г. Нив (G. Neave), Ф. Ньюменн (F. Newmann), Т. Сандер (T. Sander), В. Хаберман (V. Haberman), А. Харгрівс (A. Hargreaves) та ін. Проте, у зв'язку з швидкоплинними змінами у сучасному суспільстві, проблема професійної підготовки вчителя у зарубіжних країнах потребує подальшого ретельного дослідження, визначення провідних тенденцій її розвитку, що дасть можливість сконцентрувати зусилля на стратегічних напрямках удосконалення професійної підготовки вчителя в Україні.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що різноманітність, яка є найхарактернішою рисою систем педагогічної освіти, зумовлюється історичним часом, національними особливостями та соціальними умовами розвитку окремих країн. Проте загальним для усіх систем педагогічної освіти є зумовленість її розвитку з вимогами до підготовки вчителів з боку держави та суспільства та залежність від світових тенденцій розвитку освіти. Послідуємо цей взаємозв'язок. Так, у 70-ті роки ХХ століття різко зросла потреба у розширенні системи освіти, що зумовлювалося науково-технічним прогресом. Ці часи називають «революцією очікувань, які постійно зростають», періодом «освітнього буму»<sup>111</sup>. Зрозуміло, що це потребувало різкого збільшення кількості учителів, при цьому не приділялося відповідної уваги до якості їх підготовки. Результати такої ситуації стали зрозумілими пізніше, коли молоді вчителі мали труднощі у вирішенні складних проблем.

У 80-ті роки прийшло розуміння того, що освіта є важливим фактором, який визначає економічне зростання країни, її конкурентоспроможність, дає можливість людині впевнено почуватися на ринку праці. Водночас гостро стала проблема

---

<sup>111</sup> Grossman, P. (2008). Responding to our critics: From crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 59(1), P.14

якості підготовки школярів у розвинутих країнах світу та, зумовлена нею, проблема «ізгоїв системи освіти»<sup>112</sup>. Тому, саме у ці роки розпочинаються реформи педагогічної освіти у провідних країнах світу. Наприклад, у Великій Британії у 1988 році був прийнятий новий Закон про освіту<sup>113</sup>, який докорінно змінив систему освіти, визначивши основними напрямками реформування вищої освіти взагалі, та педагогічної освіти, зокрема, централізацію управління та стандартизацію. Були сформульовані загальні освітні цілі для всіх видів підготовки вчителів. Відтоді вчитель після закінчення 3-х або 4-х річних курсів отримував ступень бакалавра освіти<sup>114</sup>. У Франції після прийняття 10 липня 1989 року Національною Асамблеєю французького парламенту Закону про загальні принципи організації системи освіти<sup>115</sup>, педагогічна освіта стала пріоритетним напрямом розвитку системи освіти в країні. У США, після доповіді «Нація в небезпеці» (1983р.) також почали створюватися національні стандарти педагогічної освіти<sup>116</sup>.

Можна вважати досить логічним те, що проблеми якості підготовки педагогів у 70-ті роки, низька якість знань школярів 80-х роках, а також глобальні міграції привели до появи проблеми грамотності населення у 90-ті роки. Усвідомлення цієї проблеми дозволило реформаторські зусилля спрямувати на підвищення якості підготовки майбутніх учителів. Наприклад, у Великій Британії Агентство з підготовки вчителів починає ретельно контролювати навчальний процес, розробляє досить жорсткі критерії готовності до професійної діяльності. У 1995 році ним пропонується перелік компетенцій, якими повинен володіти майбутній вчитель. У 1997 році Департамент освіти та науки затверджує Державний навчальний план у галузі підготовки вчителів, а у 1998 році – перелік загальних стандартів з підготовки вчителя незалежно від вибраного освітнього маршруту<sup>117</sup>. Реформи, які

---

<sup>112</sup> Мукан, Н. В. (2011). Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США - Львів: Вид-во. Львівської політехніки, С. 64.

<sup>113</sup> Education Reform Act, 1988. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

<sup>114</sup> Halstead, V. (2003). Teacher Education in England: analyzing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1), - P. 68.

<sup>115</sup> Loi d'orientation du 10.07.1989 - <http://www.siwadam.com/hmm/enf3.htm>

<sup>116</sup> Penelope M. Earley, David G. Imig & Nicholas M. Michelli. (2011). *Teacher Education Policy in the United States: Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations*. New York, NY: Taylor & Francis Routledge, P. 114.

<sup>117</sup> Husbands, C. (2008). *Reflections on issues in teacher education. United Kingdom submission to the Alliance*, Institute of Education, University of London.

відбувалися у США, були спрямовані на підвищення якості педагогічної освіти через використання інноваційних технологій навчання, які здатні сприяти неперервному розвитку педагога, його професійному та особистісному зростанню<sup>118</sup>.

Початок ХХІ століття характеризується інтернаціональною уніфікацією систем, структур та змісту педагогічної освіти, створення єдиного європейського, а в майбутньому, світового освітнього простору, входження європейських освітніх систем до Болонського процесу. Це сприяє розробці шляхів узгодженості та гармонізації систем педагогічної освіти.

Порівняємо системи професійної підготовки вчителів у таких розвинених країнах світу як США, Канада, Франція та Велика Британія.

У Стратегічному плані Департаменту освіти США зазначено, що «освітня реформа нічого не варта, якщо вона не бере до уваги потреби освітян. Учителі не є об'єктами освітньої реформи, вони – її авангард»<sup>119</sup>. Така дуальна роль педагога, в якій він виступає і об'єктом, і суб'єктом реформування, визначає важливість його професійної підготовки, особливу увагу до реформування педагогічної освіти в цілому.

Педагогічна система США поєднує три академічних ступеня:

- бакалавр педагогіки. Його присвоєння передбачає 4-х річне навчання на факультеті гуманітарних наук (чи природничих наук) та річну спеціалізацію на педагогічному факультеті. Наголосимо, що це загальна програма навчання для здобуття наукового ступеня в трьох предметних площинах, замість традиційного навчання за основною спеціальністю;
- магістр педагогіки. Його присвоєння вимагає вже дворічну спеціалізацію на педагогічному факультеті;

---

<sup>118</sup> Fraser, J. W. (2007). *Preparing America's teachers: A history*. New York: Teachers College Press. – P. 74

<sup>119</sup> US Department of Education (2001). *Strategic plan 2002 – 2007*. P. 41

– доктор філософії (доктор педагогіки). На цей ступень можуть претендувати магістри, які навчалися ще три роки та захистили докторську дисертацію<sup>120</sup>.

За даними Національного центру статистики в освіті, інституції педагогічної освіти США складаються з 1206 педагогічних шкіл, коледжів, факультетів чи департаментів, які розташовані у 78% чотирьохрічних коледжів і університетах США. Освітню програму бакалавра пропонують 401 підрозділів педагогічної освіти (коледжі, відділення факультетів), які щорічно пропонують випускати 13% вчителів для початкових і середніх шкіл. Магістерські програми акредитовано в 562 вищих педагогічних школах, коледжах та на факультетах педагогічної Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи освіти університетів. Щорічно їх закінчують 54% вчителів. 228 структурних підрозділів університетів пропонують програми підготовки докторів у галузі освіти<sup>121</sup>.

Особливістю підготовки вчителів у США є її традиційна спрямованість на певну вікову групу учнів. Так, ступінь бакалавра дозволяє викладати в початковій та середній школі основні дисципліни, а ступінь магістра дає можливість викладати у старшій школі (10-12 класи) однієї або кількості суміжних дисциплін. За рекомендацією Національної комісії з питань навчання більш посилено вимоги до академічної й професійної підготовки. Зараз отримати постійну ліцензію на право викладати в загальноосвітній або середній школі можна лише за умови завершення курсу магістерської підготовки. Треба зазначити, що проблема якості професійної підготовки є досить актуальною. Кожен штат розробляє власні вимоги, які є обов'язковими тільки для федеральних закладів освіти, що розташовані в штаті. Варіативність ліцензій та вимог щодо професійної підготовки вчителів є негативним фактором щодо професійної мобільності вчителів на території США. Саме тому з 2002 року Національна рада з професійних педагогічних стандартів

---

<sup>120</sup> Огієнко, О. (2016). Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді, США: подібне та відмінне. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*. С. 365

<sup>121</sup> U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2020). *The Condition of Education 2020* (NCES 2020-144) - <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/sld>

(Nation Board for Professional Teacher Standards)<sup>122</sup> запровадила добровільну сертифікацію вчителів для здобуття національного сертифікату, який визнається у всіх штатах країни. Для цього претенденти мають продемонструвати власну здатність працювати з класом та скласти письмовий іспит.

На думку дослідників комплексна природа знань зумовлює перехід американської вищої школи, у тому числі й педагогічної, на міждисциплінарну основу підготовки майбутнього фахівця, що відображено в структурі та змісті підготовки фахівців. Це найбільш повно відповідає завданням сучасної вищої школи, забезпечує більшу свободу студентам у виборі дисциплін для навчання<sup>123</sup>.

Дослідники виділяють декілька способів формування міждисциплінарних програм. Перший скеровано на формування змісту щодо програм двопрофільної або двоступеневої підготовки майбутніх учителів, коли студенти паралельно опановують предметні поля двох або трьох дисциплін модулів фахової підготовки. Другий спосіб лежить у площині поєднання кількох предметних полів, створюючи відтак основу для підготовки фахівців широкого профілю, здатних демонструвати системні знання на рівні їх інтеграції. Третій спосіб розкриває кооперативний, командний підхід до формування таких програм різними закладами освіти.

Наприклад, Пенсильванський університет пропонує міждисциплінарну програму «Навчання жителів міста», яка спрямована на розвиток пізнавальної активності та творчості студентів, відкриті для них нових шляхів синтезування інформації<sup>124</sup>.

Особливо заактуалізуємо, що вивчення дисциплін педагогічної спрямованості в американських педагогічних коледжах і університетах розподілено на чотири блоки: теоретичний, практичний, практика в школі і дослідницький<sup>125</sup>.

---

<sup>122</sup> National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) – <https://education.wsu.edu/teacherresources/nationalboard/>

<sup>123</sup> Feistritzer C. E. (2019). *The making of a teacher: A report on teacher preparation in the U.S.* Washington, DC: National Center for Education Information. – P. 168.

<sup>124</sup> University of Pennsylvania- <https://catalog.upenn.edu/>

<sup>125</sup> Feistritzer, C. E. (2019). *The making of a teacher: A report on teacher preparation in the U.S.* Washington, DC: National Center for Education Information, P. 17.

Визначальною особливістю професійної підготовки майбутнього вчителя у США є індивідуалізація навчання, яка сприяє спрямованості змісту освіти на формування у майбутнього вчителя позитивної Я-концепції і механізму аналізу власних професійних установ, зокрема, здатність до особистісного і професійного самовизначення, самоконтролю та самоаналізу.

Реформування шкільної і педагогічної освіти у Великій Британії можна розглядати як сукупність структурних та функціональних змін, що здійснювалися Британським Урядом.

Досить логічним уявляється те, що проблеми якості підготовки педагогів у 70-ті роки, низька якість знань школярів 80-х роках, а також глобальні міграції привели до появи проблеми грамотності населення у 90-ті роки. Усвідомлення цієї проблеми спрямувало реформаторські зусилля на підвищення якості підготовки майбутніх учителів, появи спочатку комітету стандартів освіти (Office for Standards in Education) (1993), а потім й державного уповноваженого органу Teacher Training Agency, який займався розробкою Національних стандартів статусу кваліфікованого вчителя (Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training, 1997; 2002; 2006), Національного навчального плану підготовки майбутніх учителів (National Curriculum for initial teacher training, 1997).

Водночас здійснюється пошук альтернативних моделей підготовки вчителя. Такими, наприкінці 90-х років ХХ століття, стали: «практикуючий учитель» (articulated teacher) як нова модель педагогічної освіти, за якої студенти займаються два роки замість одного і 80% часу підготовки проводять у шкільному середовищі; «кваліфікований учитель», за якою студентам з мінімум двома закінченими роками навчання у вищому навчальному закладі дозволялося працювати у школі з подальшим індивідуальним навчанням; модель «дипломований учитель» або ліцензований учитель (licensed teacher)<sup>126</sup>.

---

<sup>126</sup> Young Jon. Systems of Educating Teachers: Case Studies in the Governance of Initial Teacher Education / Jon Young // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. – 2004. – V. 32. – P. 22



Сучасна система педагогічної освіти у Великій Британії координується Агенцією з підготовки вчителів, яка розробляє рекомендації для Міністерства освіти, педагогічних закладів та здійснює розробку стандартів якості, а також поточний і підсумковий контроль якості професійної підготовки вчителів<sup>127</sup>.

Відзначимо, що завдячуючи консерватизму освітньої сфери Великої Британії, соціокультурну спрямованість цілісної підготовки вчителя було збережено, що відображено в її цілепокладанні, змісті, формах, методах тощо, а також проходить стрижневою лінією крізь усі компоненти змісту освітньо-професійної програми в стандартах підготовки вчителя: 1) гуманітарної і соціально-економічної; 2) природничо-наукової; 3) професійно-практичної.

Аналіз освітньої нормативно-правової бази дає підстави виявити характерні особливості професійної підготовки вчителя у Великій Британії в сучасних умовах: модернізації системи підготовки вчителів з урахуванням традиційних національних моделей; упровадження оновленої системи підготовки вчителів широкого профілю через 4-річну інститутську підготовку з здобуттям ступеня бакалавра освіти або 1-річну професійно-педагогічну підготовку на базі університетської освіти з наданням сертифікату в галузі освіти; зближення теоретичної та практичної професійно-педагогічної підготовки вчителів<sup>128</sup>.

Закінчивши чотирирічну програму коледжу, майбутні вчителі отримують диплом бакалавра педагогіки. А оскільки підготовка вчителів у коледжах передбачає вивчення курсу психолого-педагогічних дисциплін, методики викладання предмета та педагогічної практики (32 тижня), то випускники отримують ще і статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS). Педагогічна практика займає особливе місце у підготовці вчителя, яка забезпечується тісною співпрацею школи та вищого навчального закладу. Так, студенти останніх курсів повинні проводити дві третини навчального часу у двох

---

<sup>127</sup> Beauchampa, G., Clarke, L., Hulme, M., Murray, J. (2015). Teacher education in the United Kingdom post devolution: convergences and divergences. *Oxford Review of Education*, 41 (2), P. 5

<sup>128</sup> Савенко, І. В. (2015). Підготовка майбутніх учителів дизайну і технології у вищих навчальних закладах Великої Британії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи)*, 51, С. 228

різних школах, у різних класах. Наприкінці практики студенти готують портфоліо, за яким здійснюється оцінювання студента.

Другий ступінь – магістр педагогіки, одержується бакалавром впродовж двох або чотирьох років, де вивчаються предмети спеціалізації. Третій ступінь – доктор педагогіки.

Водночас британська система педагогічної освіти пропонує варіативні можливості набуття професії вчителя, як то: дворічний курс на одержання свідоцтва вчителя початкової школи за контрактом (артикульований учитель); дипломований або ліцензований учитель; дворічний курс на держання ступеню бакалавра педагогіки<sup>129</sup>. Університети здійснюють також спеціальну підготовку менторів – шкільних учителів, які керують педагогічною практикою.

Великою популярністю користуються прискорені програми підготовки вчителів, які дають можливість випускникам університету, які мають бажання працювати вчителями, пройти практичну підготовку на робочому місці в школі і отримати кваліфікацію вчителя. Такі курси відрізняється високою гнучкістю, оскільки будуються на основі модульного підходу, з урахуванням індивідуальних потреб кожного, хто навчається.

Британський учитель має володіти навчальними програмами фундаментальних дисциплін, що створюють ядро Національного курікулума, а також бути підготовленим до викладання історії, географії, інформаційно-комунікаційних технологій, фізичної культури, сценічного мистецтва, дизайну та технологій, тобто засвоїти «загальне ядро» знань, умінь і навичок і вміти їх застосовувати й пов'язувати зі знаннями з основних шкільних предметів: математики, природознавства, технології та ін. Професіограма майбутнього вчителя містить такі різномірні структурні компоненти, як: особистісні якості учителя,

---

<sup>129</sup> Мукан, Н. В.(2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США* - Львів: Вид-во. Львівської політехніки, С. 95-97

індивідуально-типологічні якості та характеристики педагога, професійно-предметні навички і вміння, система знань<sup>130</sup>.

Проте всі форми підготовки вчителя базуються на таких основних принципах:

- професійно значущий відбір існуючих методів навчання;
- перевага ніколи не віддається певній моделі освіти;
- основне місце в програмі підготовки вчителів займає педагогічна практика;
- забезпечення професійного співробітництва як у межах університету, так і між університетом і шкільними вчителями.

Останній принцип лежить в основі моделі «партнерства університетів зі школами», за якою школи мають можливість керувати студентами на практиці, вносити зміни в їх підготовку. Шкільні вчителі несуть відповідальність за керівництво та допомогу студентам на практиці. Проте, школоорієнтована модель підготовки вчителів не може замінити університети. Хоча все ще функціонують школоорієнтовані курси підготовки вчителів (School Centered Initial Teacher Trainings), програми яких розробляють декілька шкіл, залучаючи чи не залучаючи університети. Проте такі центри підготовки вчителів (SCITTs) повинні отримати акредитацію в Агентстві з підготовки вчителів. Такі курси можуть надавати статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS) чи слугувати курсами післядипломної підготовки. Але така модель визнана малоефективною, оскільки підготовка здійснюється кількома викладачами, носить обмежений характер і дає низькі шанси на ринку праці.

Отже, провідною тенденцією реформування професійної підготовки учителів є створення загальнонаціональної, централізованої, зосередженої на «підготовці» а не на «освіті» системи професійної підготовки вчителів.

Дослідження системи педагогічної освіти Канади показало, що незважаючи на різноманітність та варіативність підготовки вчителів у США, Канаді, Франції та Великій Британії, вона має багато спільного завдяки загальним корінням та

---

<sup>130</sup> Савенко, І. В. (2015). Підготовка майбутніх учителів дизайну і технології у вищих навчальних закладах Великої Британії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи)*, 51, С. 230-

традиції. Канада, яка сформувалася з колишніх французьких та англійських колоній, знаходиться поряд з США, тому її освітня система має багато спільного з системами освіти цих країн. Зауважимо, що вища освіта Канади спочатку орієнтувалася на британську ієрархічну систему вищої освіти, а потім поступово перейшла до більш егалітарної американської моделі. Тому сучасна система педагогічної освіти є інтегративною та багаторівневою, яка складається з університетів, університетських коледжів, суспільних коледжів, коледжів системи CEGEP (College d'Etudes Generates et d'Education Professionnelle). Тільки університети мають право надавати наукові ступені бакалавра, магістра, доктора. Суспільний коледж не присуджує наукових ступенів, а коледжі системи CEGEP розташовані у провінції Квебек і здійснюють дворічну підготовку до вступу в університет. Для отримання ступеня бакалавра (Bachelor's Degree) потрібно навчатися в університеті протягом 3-5 років (залежно від провінції, кваліфікації та здібностей студентів). Після трьох років навчання надається звичайний ступінь (Ordinary Degree), а після чотирьох років – ступінь «з відзнакою» (Honours Degree). Інколи ступінь «з відзнакою» може бути наданий за гарні результати й після третього року навчання. Щоб стати магістром (Master's Degree), необхідно мати ступінь бакалавра та провчитися ще якнайменше рік (зазвичай 2-4 роки) та написати дослідницьку чи практичну дипломну роботу. Для отримання докторського ступеня (Doctor's Degree) потрібно ще якнайменше три роки навчання і не менше року практичної діяльності у студентському містечку<sup>131,132</sup>.

Зміст педагогічної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами професійної педагогічної освіти та стандартами вищої освіти Канади і передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників.

---

<sup>131</sup> Ласенз, Дж. (2012). Система професійної підготовки вчителів у Канаді. *Освіта і управління*. 1 (4), С. 164

<sup>132</sup> Павлюк В.І. (2009). Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у контексті багаторівневої педагогічної освіти в Канаді. *Вісник Черкаського ун-ту : Сер.: Педагогічні науки*, 145, С.104 .

Навчальні програми підготовки вчителів поєднують в собі академічну і професійну складові, базуючись на збалансованому поєднанні навчального часу та відході від традиційного поділу всіх предметів на загальноосвітні та наукові, технологічні, практичні, з акцентуванням на професійній діяльності. Тому особлива увага приділяється педагогічній практиці, яка поділяється на педагогічну практику вступного професійного семестру та прогресивного професійного семестру й передбачає вивчення теоретичних курсів і практичну діяльність у шкільному середовищі з метою формування знань, навичок та вмінь майбутніх вчителів<sup>133</sup>.

Педагогічна практика в університетах Канади відбувається за трьома схемами: наприклад, в університеті Саймон Фрейзер шкільні вчителі виступають у ролі наставників; в Альбертському університеті випускники педагогічних факультетів залучаються до викладання в школі протягом року з частковою оплатою; майбутні вчителі Саскачеванського університету проходять чотиримісячну практику у загальноосвітній школі на останньому році навчання, причому керівництво практикою здійснюється як університетськими викладачами, так і кваліфікованими вчителями школи<sup>134</sup>.

Отже, функціонування системи педагогічної освіти Канади базується на принципах демократизму, варіативності, якості, доступності, мобільності, відповідності, а її сутність розкривається в контексті двох концепцій: початкова підготовка майбутнього вчителя як динамічна система, спрямована на професійний педагогічний розвиток майбутнього вчителя; початкова підготовка майбутнього вчителя як методика передачі майбутньому вчителю певного набору теоретичних знань та розвиток практичних навичок і вмінь.

Професійна підготовка вчителів у Франції традиційно здійснювалася у спеціалізованих навчальних закладах, а починаючи з 90-х років з'явився новий єдиний тип навчального закладу – університетський інститут підготовки вчителів (фр. L'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)). Зазначимо, що головне

---

<sup>133</sup> Gambhir, M. (2008). *Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues*. Toronto: University of Toronto, С. 19.

<sup>134</sup> Young, J., Hall, C. (2004). Introduction: Oceans apart? Teaching and teacher preparation in Canada and the United Kingdom. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32, P. 2.

завдання діяльності Університетського інституту підготовки вчителів полягає в «здійсненні підготовки вчителів, які мають високий рівень наукових і професійних знань, що повністю відповідають вимогам їхньої майбутньої спеціальності»<sup>135</sup>.

Сьогодні сучасна професійна початкова педагогічна освіта вчителів материнської, початкової та середньої шкіл у Франції здійснюється за денною формою навчання в Університетських інститутах з підготовки вчителів та за заочною – у Національному центрі дистанційного навчання (фр. Le Centre national d'enseignement à distance (CNED), а підготовка викладачів старших класів ліцеїв і вищих навчальних закладів відбувається за денною формою навчання у Вищих нормальних школах і за заочною – у Національному центрі дистанційної освіти<sup>136</sup>.

Професійна підготовка педагогічних кадрів здійснюється в зазначених навчальних закладах за такими спеціальностями: учитель материнської та початкової шкіл (фр. Le professeur des écoles); викладач «сертифіє» (фр. Le professeur certifié); викладач «агреже» (фр. Le professeur agrégé); викладач професійного ліцею (фр. Le professeur de lycée professionnel (PLP); викладач фізичної культури та спорту (фр. Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS); викладач приватної школи (фр. Le maître des établissements d'enseignement privés sous contrat (second degré); головний радник з освіти (фр. Le conseiller principal d'éducation (CPE); радник-психолог з орієнтації (фр. Le conseiller d'orientation-psychologue (COP); викладач-дослідник (фр. L'enseignant-chercheur – maître de conférences); професор, викладач вищої школи (фр. Professeur des Universités)<sup>137</sup>.

Сучасні французькі дослідники (М. Альте, С. Бланшар-Лавіль, Е. Бюсьєн, Д. Фабле та ін.) наголошують на важливості та необхідності підготовки вчителя-рефлексивного практика – вчителя, який би володів новим стилем педагогічного мислення, розвиненою здатністю постійно обмірковувати свої дії, образ, поведінку, стан; автономно ухвалювати професійні рішення й діяти; нести відповідальність за свої рішення й дії. Це передбачає перехід від епізодичної рефлексії майбутнього

---

<sup>135</sup> Loi d'orientation du 10.07.1989 – Режим доступу: <http://www.siwadam.com/hmm/enf3.htm>

<sup>136</sup> Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика : монографія / Тетяна Гадульзянівна Харченко . – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – С. 367

<sup>137</sup> Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика : монографія / Тетяна Гадульзянівна Харченко – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. –С. 53.

вчителя до рефлексивної практики, впровадження клінічного підходу (фр. *La démarche clinique*), під яким французькі вчені розуміють постійне чергування теорії та практики в процесі підготовки вчителів. На їхню думку, клінічна підготовка повинна лежати в основі всього комплексу програми підготовки педагогічних кадрів<sup>138</sup>.

Аналіз науково-педагогічних джерел дозволив виділити три національні стратегії у сфері гуманізації теорії та практики педагогічної освіти, які набули свого розвитку в третій фазі розгортання парадигми гуманізації в освіті вчителів Франції. Перша стратегія гуманізації підготовки вчителів полягає у впровадженні методологічних установок, центрованих на індивідуальній підготовці майбутнього вчителя в межах системи професійної початкової педагогічної освіти. Друга – у створенні форм і методів навчання, головною метою яких – розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика. Третя стратегія гуманізації полягає в розробці та втіленні в навчальний процес освітніх технологій з розвитку соціо професійної самобутності вчителя в межах післядипломної підготовки педагогічних кадрів<sup>139</sup>.

Сучасна система професійної підготовки вчителів у Німеччині вирізняється структурованістю та функціональністю, різноманітністю типів навчальних закладів, які готують майбутнього вчителя (університети, педагогічні інститути, вищі педагогічні, художні, музичні, спортивні і технічні училища). В останні роки вищі педагогічні школи все частіше входять у систему університетів, які готують 20% учительських кадрів, як правило, для гімназій та реальних шкіл. Поступово настає їх академічне (нарівні з університетами) визнання, а з 70-х років почалась їх інтеграція з класичними університетами. На сьогодні повна інтеграція з університетами відбулася у всіх (у тому числі нових) федеральних землях, за винятком землі Баден-Вюртемберг, де ще збереглися вищі педагогічні школи<sup>140</sup>. Тривалість навчання теж є різною: якщо у більшості федеральних земель навчання

---

<sup>138</sup> Tardif M. *Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques* / M. Tardif // *Revue des sciences de l'éducation*. – 1993. – Vol. XIX. – № 16. – P. 173 – 185.

<sup>139</sup> Харченко, Т. Г. (2013). *Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика*. Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, С. 368.

<sup>140</sup> Рокицька, Н. (2018). Становлення і розвиток системи професійної педагогічної освіти в Німеччині в загальноєвропейському контексті. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, 1, 121.

триває 8 семестрів, то, наприклад, у Берліні, Саксонії і Саксонії-Ангальті – 9, у Нижній Саксонії – 10 семестрів. Той, хто бажає вивчати музику, мистецтво чи спорт, повинен скласти так званий профілюючий іспит. Для посади вчителя у спеціальній школі обов'язкова професійна освіта чи щонайменше річна практика. Навчання у педагогічних навчальних закладах здійснюється, як правило, з двох (в Баварії – з трьох) спеціальностей, причому не обов'язково споріднених<sup>141</sup>. Так, майбутні викладачі іноземної мови можуть поєднувати вивчення двох іноземних мов; можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова та іноземна, іноземна мова та нефілологічна спеціальність – математика, біологія, економіка та ін.). Щодо третьої спеціальності, то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу<sup>142</sup>. Загальнофедеральні вимоги і рекомендації щодо врегулювання окремих аспектів підготовки вчителів окреслено в документах конференції міністрів освіти і культури: «Рекомендації щодо визначення професійної придатності на першій фазі підготовки вчителів» (постанова конференції міністрів освіти і культури від 7 березня 2013 р.), «Загальнофедеративних вимогах до проведення стажування та заключного державного екзамену» (постанова конференції міністрів освіти і культури від 6 грудня 2012 р.), постанова щодо підготовки вчителів мистецьких дисциплін (постанова конференції міністрів освіти і культури від 6 грудня 2012 р.). Загальнофедеративні вимоги щодо змісту підготовки вчителів усіх типів шкіл за предметом викладання та його дидактикою затверджені постановою конференції міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини від 16 жовтня 2008 р. з певними змінами від 12 січня 2015 р.<sup>143</sup>. У законах федеральних земель «Про підготовку вчителів» окреслена модель, що включає професійну підготовку майбутніх учителів в університеті, під час стажування та подальшу спеціалізації. Перша фаза – навчання в університеті (Studium) – передбачає засвоєння

---

<sup>141</sup> Дяченко, Л. М., Марусинець, М. М., Пазюра, Н. В., Постригач, Н. О., Пилинський, Я. М. (2016). *Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, С. 79

<sup>142</sup> Махія, Н. (2008). Система професійної підготовки вчителя у Німеччині: тенденції становлення та розвитку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 1. [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2008\\_st\\_30/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_30/)

<sup>143</sup> Авшенюк, Н. М., Дяченко, Л. М., Когун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Сулима, О.В., Постригач, Н. О. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали*. К.: ДКС «Центр», С. 42.



теоретичних основ педагогічної діяльності та включає компоненти практичної підготовки, – в рамках якої проводять щотижневу шкільну практику як рівноправний компонент змісту програм та навчальних планів. Крім цього, теоретична фаза охоплює загальнонаукову, спеціально-предметну та психолого-педагогічну підготовку. За умовами Болонської декларації університетську фазу підготовки вчителів було суттєво реформовано, зокрема, відбувся перехід до двоступеневої системи вищої педагогічної освіти. Зазначимо, що у різних університетах ФРН програми з присвоєнням ступеня «Бакалавр мистецтв» (Bachelor of Arts), «Бакалавр наук» (Bachelor of Science) та «Магістр освіти» (Master of Education) реалізуються по-різному. Зокрема деякі вищі навчальні заклади можуть пропонувати лише магістерські програми, а інші – як бакалаврські, так і магістерські. У Німеччині після отримання диплома освітнього ступеня магістра кандидат на посаду вчителя не має права на повноцінне викладання в школі, він переходить у підпорядкування земельного міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі упродовж 18 (мінімум 12) місяців. Так після завершення навчання в університеті розпочинається друга фаза підготовки майбутнього вчителя – це півтора-дворічна практика, тобто стажування у школі (Vorbereitungsdienst), що передбачає самостійне проведення стажистом уроків в школі та супровід його педагогічної діяльності досвідченим вчителем-наставником. Крім того, учитель-стажист отримує підтримку від консультантів центру шкільної практичної підготовки, на базі якого щотижня бере участь в семінарах. Стажування завершується другим державним екзаменом, після якого розпочинається самостійна професійна педагогічна діяльність, що стимулює до підвищення кваліфікації (Fortbildung) та набуття додаткової спеціалізації (Weiterbildung).

Зауважимо, що в освітній політиці щодо підготовки вчителя провідними аспектами є: виховання відповідальності за демократичну систему, орієнтація на майбутній ринок праці, підготовка молоді до європейської конкуренції. Відтак реалізуються завдання Болонської декларації щодо реформування та уніфікації системи педагогічної освіти.

Отже, якщо у Франції діє централізована система підготовки вчителів, а у Великій Британії – квазідецентралізована, то в США і Канаді кожний штат чи провінція має власну систему підготовки вчителів; співвідношення у структурі педагогічної освіти між обсягами загальноосвітньої предметної підготовки, педагогічної підготовки з орієнтацією на професію і практичною підготовкою різняться між країнами. Так, у США практика триває 18 тижнів, у Великій Британії – 24-32 тижні, у Канаді – 16 тижнів, а у Франції – 19; важливим компонентом педагогічного циклу є психолого-педагогічні дисципліни, проте структура та зміст їх мають специфіку у різних країнах.

На нашу думку, вислів В. Халстіда про те, що «реформа в освіті наприкінці ХХ – початку ХХІ століття ознаменувалась рухом від індивідуалізму й ідеалізму до прагматизму педагогічної системи і логічної обґрунтованості методів навчання і вибору дисциплін»<sup>144</sup> є узагальнюючою характеристикою загальних тенденцій до реформування професійної підготовки вчителя.

Проведене дослідження дозволило виокремити наскрізні та спільні тенденції розвитку систем професійної підготовки вчителів у міжнародному вимірі.

До наскрізних тенденцій відносимо зумовленість розвитку систем професійної підготовки вчителів такими чинниками як: глобалізація, інтеграція, цифровізація, інтернаціоналізація, потреба у фахівцях високого професійного рівня для різних галузей економіки, необхідність підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, сучасні міжнародні ідеї професіоналізації, гуманізації, інтеграції та універсалізації; гармонізація систем педагогічної освіти з урахуванням національних надбань та традицій.

Спільними тенденціями є: розробка та вдосконалення законодавчої бази підготовки вчителів; реформування професійної підготовки педагогів відповідно до нових підвищених вимог сучасного національного і міжнародного ринків праці, підготовки вчителя нового типу, а саме творчого вчителя-професіонала; зміцнення ролі вчителя та підвищення статусу педагогічної професії; перехід до концепції

---

<sup>144</sup> Halstead, V. (2003). Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1), P. 74.

освіта впродовж всієї педагогічної діяльності, основою якої є школоцентрована підготовка вчителя; застосування схожих моделей підготовки вчителів: послідовної, яка передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й проведення навчальної практики – на другому, завершальному етапі; паралельної, що будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки майбутнього вчителя; комбінована чи інтегрована, за якою вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й у взаємозв'язку як через інтеграцію професійно доцільних тем, так і через інтеграцію теорії з практикою; диверсифікація освітніх програм; поєднання у структурі змісту підготовки вчителя предметного та професійного блоків; розробка навчальних програм підготовки педагогів на основі принципів: створення умов для забезпечення суб'єктності позицій студента у формуванні власної особи як особистості та моделювання своєї професійної діяльності й наближення змісту педагогічної освіти до змісту освіти професійної діяльності педагога; підвищення вимог до рівня освіти, професійної кваліфікації і, відповідно, професійної підготовки вчителя з одночасним підвищенням їхньої заробітної плати; пріоритет магістерського рівня підготовки майбутніх учителів; модернізація змісту, методів і форм навчання з акцентом на інноваційних; посилення практичної складової підготовки вчителя, підвищення ролі педагогічної практики, збільшення строку її тривалості та ускладнення педагогічних завдань; розвиток освітньої мобільності; зростання суспільної ролі педагогічної діяльності; формування готовності вчителя до педагогічних інновацій; упровадження системи якості освіти для забезпечення її конкурентоспроможності.

Визначені тенденції розвитку професійної підготовки вчителя у міжнародному вимірі, що відображають її організаційні, змістові та управлінські аспекти можуть слугувати орієнтиром у реформуванні української системи професійної підготовки вчителя у контексті реалізації приєднання України до єдиного європейського та світового освітнього простору.

## 2.3. KRITICKÉ MYSLENIE AKO PODMIENKA ADEKVÁTNE REAGOVAŤ NA POTREBY PEDAGOGICKEJ PRAXE

*Alica Petrasová*

Kritické myslenie je potrebná spôsobilosť 21. storočia, pretože v čoraz rýchlejšom a zložitejšom prostredí už naša intuícia nestačí. Pri záplave informácií, správ, ale aj hoaxov je totiž stále náročnejšie nenechať sa zahltiť a zároveň si vytvoriť názor na svet okolo nás. Pre správnejšie rozhodovanie je žiadúce poznať skreslenia mysle, ktorým podlieha naše vnímanie a myslenie, teda vedieť, ako používať rozum.

Rozvíjanie kritického myslenia si podľa Kneedler (1985)<sup>145</sup> vyžaduje rozvoj spôsobilosti:

1. spôsobilosti určiť, definovať a špecifikovať problém, t.j. identifikovať hlavné východiská, sporné otázky, určiť hlavnú myšlienku textu, porovnať podobnosti a rozdiely medzi dvomi, alebo viacerými subjektmi, objektmi v tom istom časovom slede, určiť, ktoré informácie sú dôležité, a ktoré nepodstatné, formulovať vhodné otázky vedúce k hlbšiemu porozumeniu situácie.

2. spôsobilosti posúdiť informácie vzťahujúce sa k problému, t.j. rozlišovať fakty, názory a odôvodnené úsudky, aplikovať kritéria na posúdenie kvality, kontrolovať konzistentnosť výrokov, určiť nevyslovené predpoklady, rozpoznať stereotypy, hodnotové systémy, rozpoznať predpojatosť, emočné faktory, propagandu, rôzne ideológie.

3. spôsobilosť vyvodzovať závery t.j určiť vhodnosť a primeranosť údajov pre daný záver, predpovedať pravdepodobné dôsledky prijatého riešenia.

Kriticky mysliaci človek má myseľ vytrénovanú tak, že pri akomkoľvek tvrdení, argumente, štúdiu či článku pozerá pod povrch. Skúma motívy a kvalifikáciu autorov, logickú súdržnosť prezentovaných tvrdení, dôveryhodnosť použitých dôkazov, poctivosť vo vyvodzovaní dôsledkov či vernosť vedeckej metodológii. Chápe, že na jednu vec sa dá pozeráť z rôznych uhlov pohľadu a miesto toho, aby si z nich vybral jeden konkrétny a

---

<sup>145</sup> Kneedler, P. California Assessing Critical thinking. In: A. Costa (Ed.), Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.1985.

ostatné zavrhol, snaží sa ich pochopiť. Kritické myslenie je tiež neustála snaha o zdokonaľovanie vlastného citu pre presnosť vo vyjadrovaní. Výsledkom tejto snahy je štruktúrovaný, konzistentný a logický prejav. Kriticky mysliaci človek totiž neskúma len myslenie iných a informácie z okolitého sveta. Rovnako systematicky a pozorne skúma vlastné pohnútky, myšlienkové pochody a vznik vlastných názorov a rozhodnutí. A na základe tohto pozorovania potom upravuje svoju komunikáciu tak, aby bola jasnejšia a zrozumiteľnejšia ([www.kritickemyslenie.sk](http://www.kritickemyslenie.sk)).

Kultivácia mysle prostredníctvom rozvíjanie kritického myslenia je dlhodobým procesom a vedie k sebareflexii. Jedinec, ktorý využíva kritické myslenie v bežnom živote kladením si doplňujúcich otázok dokáže odhadnúť, ktorá informácia je pravdivá a ktorá iba obyčajná „kačica“ vypustená do sveta. Získava to najmä overovaním si ich pravdivosti od viacerých navzájom nezávislých zdrojov. Tie by však mali spĺňať jednu podmienku – dôveryhodnosť. Kritické myslenie je aj kreatívny a veľmi dynamický proces, ktorý buduje istú kultúru vyjadrovania sa a diskutovania. Kriticky premýšľajúci človek si dokáže nielen vytvárať vlastný názor, chápať historické súvislosti, prepájať ekonomický a politický kontext a poznanie z rôznych odborov, používať viaceré cudzie jazyky, hodnotiť umenie a literatúru, využívať komunikačné a informačné technológie, ale aj prejavovať solidaritu, pracovať v tíme a byť flexibilný pri rýchlych zmenách (modifikované podľa: [www.eduworld.sk](http://www.eduworld.sk)).

#### 1. **Dôvody skúmania prezentovanej problematiky**

***Na základných a stredných školách nie spôsobilosť kriticky myslieť dostatočne rozvíjaná***

Kritické myslenie je intelektuálne disciplinovaný proces aktívneho hodnotenia informácií získaných z pozorovania a skúseností. Výsledky medzinárodných meraní PISA (2003 – 2018) a PIIAC (2015) poukazujú na závažné zistenia, že vyššie kognitívne funkcie, najmä samostatné, hodnotiace a kritické myslenie nie je v školských podmienkach dostatočne rozvíjané (pozri napr.: Kostúrková, 2013<sup>146</sup>, 2016 a<sup>147</sup>, 2016 b<sup>148</sup>;

---

<sup>146</sup> Kosturková, M. Stav kritického myslenia žiakov stredných škôl. In: Didaktika.2013 č. 2, s. 11-15.

<sup>147</sup> Kosturková, M. Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016a. 188 s.

Petrasová, 2008<sup>149</sup>, 2018<sup>150</sup>, 2019a<sup>151</sup>; Petrasová a kol., 2019b<sup>152</sup> a pod.). Tento deficit si stredoškooláci prinášajú aj na vysoké školy.

Takmer polovica (47,9 %) respondentov z radov vysokoškolských učiteľov sa v dotazníkovom prieskume To dá rozum (www.todarozum.sk) vyjadrila, že absolventi stredných škôl prichádzajú na vysoké školy nepripravení kriticky myslieť. Viac ako polovica (55,9 %) z respondentov označila, že študenti prichádzajú zo strednej školy nepripravení učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami. Samotní stredoškooláci v prieskume vnímali rozvoj kritického myslenia v rámci štúdia ešte pesimistickejšie. Ako rozvíjané ho označila len pätina (21,8 %) z nich.

Dáta To dá rozum indikujú, že stredné školy nedokážu adekvátne reagovať na potreby dospelievajúcich a plne rozvíjať vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré budú potrebovať nielen pre ďalšie vzdelanie, pracovný trh, ale aj ich život v občianskej spoločnosti. Pohľad VŠ učiteľov na kvalitu súčasných študentov je však do veľkej miery ovplyvnený pohľadom zvnútra systému vysokého školstva, ktorý neprešiel potrebnou transformáciou v čase, keď sa vysoké školy začali otvárať širšej populácii študentov. Kvalitu vysokého školstva nebude v najbližších rokoch určovať kvalita prichádzajúcich študentov, ale jeho schopnosť prispôbiť sa novým podmienkam tak, aby boli vysoké školy schopné poskytovať kvalitné vzdelanie, a zároveň slúžili čoraz rôznorodejšej skupine študentov.

Hoci je v deklaratívnej rovine všeobecne prijaté, že zlepšenie kritického myslenia u žiakov je dôležitým vzdelávacím cieľom, ich schopnosť myslieť kriticky je nedostatočná od základnej školy vyššie. Školské kurikulum často kladie veľký dôraz na to „čo si myslieť“ namiesto toho, „ako sa naučiť myslieť“. Táto zmena si vyžaduje výrazný posun

---

<sup>148</sup> Kosturková, M. Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2016b. 176s.

<sup>149</sup> Petrasová, A., Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: (Sprievodca zavádzaním štandardov). Prešov: Rokus, 2008. 136 s

<sup>150</sup> Petrasová, A. Spôsobilosť kriticky myslieť ako determinant transformácie systému výchovy a vzdelávania. In: Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 2 (8)’, 2018.

<sup>151</sup> Petrasová, A., 2019. Od kritického myšlení ke globálnému občanství. Příklady dobré praxe. Praha: Národní ústav pro další vzdělávání, s.39, 2019 a.

<sup>152</sup> Petrasová, A. et al. Level of critical thinking in primary education teacher master students. In: INTED 2019, 13th International Technology, Education and Development Conference, March 11th-13th, 2019 – Valencia, Spain.

v zmysľaní o vyučovacích paradigmách, verejných investíciách a reformách vzdelávacej politiky.

***Spôsobilosť kriticky myslieť je predpokladaným vzdelávacím výstupom vysokoškolského vzdelávania a nutnosťou pre rozvoj, inovácie a zmeny v školstve***

«Pred nami je rok, keď sa musíme nielen postaviť na nohy, ale aj správne vykročiť. Vydajme sa cestou kvalitného a dostupného vzdelania pre všetkých. Deti, ktoré zažili najväčšiu krízu vo vzdelávaní, si zaslúžia zažiť aj najväčšiu zmenu nášho školstva k lepšiemu» (Zuzana Čaputová, prezidentka Slovenskej republiky v novoročnom prejave 1. 1. 2021).

Od kognitívnych schopností nezávisí len plat jednotlivca, ale od vzdelávania závisí aj rast ekonomiky ako celku. To zvlášť platí vo vyspelých krajinách, kde hlavným zdrojom rastu sú inovácie. Medzi kognitívnymi schopnosťami dospelých a ekonomickým rastom existuje naprieč krajinami pozitívny vzťah. Spoločenský výnos vzdelávania je totiž oveľa väčší ako ten súkromný. Ľudia s nízkym vzdelaním čelia vyššiemu riziku nezamestnanosti na Slovensku ako v krajinách EÚ. Vplyv vzdelania na riziko nezamestnanosti je u nás výrazne väčší. Zároveň na trhu práce vidíme, že je akútny nedostatok kvalifikovanej pracovnej sily. Čokoľvek v tomto kontexte zníži priemernú úroveň kognitívnych zručností, bude negatívne vplyvať na celkovú zamestnanosť a rast ekonomiky.

Inovácie sú aj o tom, že z vyspelejších krajín dovezieme nové technológie alebo procesy a vieme ich aplikovať do našich firiem. Lenže dnes si čoraz viac nových technológií vyžaduje vysoko kvalifikovanú pracovnú silu na ich obsluhu. Aj vzdelanostná úroveň bežných zamestnancov, nielen top vedcov, je dôležitá, aby s novými technológiami vedeli pracovať. Čokoľvek obmedzí úroveň kognitívnych zručností, bude mať negatívny vplyv (dennikn.sk).

Možnosť napredovať si vyžaduje objektivitu a racionalitu! Nie je však vždy ľahké vyjadriť a zdôvodniť svoj názor alebo sa odvážiť spochybniť niečo zaužívané. To je úplne normálne. Hierarchia a poslušnosť na pracovisku môžu niekedy kritické myslenie zamestnancov pri uvažovaní o myšlienkach alebo rozhodnutiach ich manažérov či zamestnávateľov obmedziť alebo zabrzdiť. Kritické myslenie však zostáva nevyhnutnou

súčasťou rozhodovacieho procesu bez ohľadu na to, na akej pozícii v hierarchii sa jednotliviec nachádza.

Je to vzácna zručnosť cenená predovšetkým na pozíciách, ktoré sa spájajú s prijímaním stratégií, líderstvom a manažmentom. Ide o to vedieť sa pýtať samého seba, vytvoriť si odstup a kriticky myslieť aj pri prijímaní ďalekosiahlych rozhodnutí. Schopnosť ustúpiť od svojich vlastných nápadov, nesúhlasit' s členmi tímu a zmeniť uhol pohľadu je obzvlášť dôležitá vtedy, keď sa dostanete na určitý level hierarchie, kde sa vám už nikto neodváži oponovať! Kritické myslenie je azda užitočné aj na pozíciách, ktoré sa spájajú s riešením problémov a hľadaním neustálych zlepšení. Inými slovami, je užitočné pre mnohé povolania a odbory ([www.welcometothejungle.com](http://www.welcometothejungle.com)).

Kriticky myslieť je komplexný fenomén, ktorý zastrešuje niekoľko spôsobilostí, pri kultivovaní racionality v bežnom živote a vo vzdelávaní. Kritické myslenie funguje ako komplex myšlienkových operácií, ktorý hľadá argumenty a pripúšťa protiargumenty. Dobrý mysliteľ ich nemusí iba vyvracať, môže ich aj akceptovať. Ide o starostlivé rozhodovanie o tom, čomu veriť a čomu nie, čomu pripisovať dôležitosť, čo striktné odmietnuť. Výsledkom je tvorba logických úsudkov. Nie je to jednoduchý proces, ale dôsledná mentálna činnosť. Škola je miesto, kde sa od vedúcich riadiacich pracovníkov a ich bezprostredných podriadených, vyžaduje rozvinuté analytické myslenie a príslušné kompetencie. To preto, že pomocou nich sú schopní primerane zhodnotiť alternatívne hľadiská a možnosti i presvedčivo zargumentované názory, smerujúce k hľadaniu konkrétnych činností a postupov efektívne rozvíjať všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu.

V dotazníkovom prieskume To dá rozum (2018) sa špecialistov na ľudské zdroje opýtali, ako dôležité je pre nich pri výberovom procese analytické myslenie uchádzačov o zamestnanie. Analytické myslenie, na ktorom kritické myslenie stojí, považovali pomerne za dôležité až kľúčové štyria z piatich (78,9 %) respondentov. Za menej dôležité ho označila pätina (20,4 %) respondentov, nikto zo zapojených špecialistov na ľudské zdroje ho však nepovažoval za nepodstatné. Absolventi vysokých škôl však tento aspekt zo spektra očakávaných schopností nespĺňajú pre viac ako pätinu (22,4 %) špecialistov na



ľudské zdroje, ktorí sa do prieskumu zapojili. Pre väčšinu respondentov (59,95 %) ho absolventi spĺňajú iba čiastočne.

Výsledky prieskumu indikujú, že rozvoj kritického myslenia na vysokých školách nepatrí podľa zapojených študentov a študentiek k prioritám štúdia. V dotazníkoch pre študentov prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia označila spôsobilosť kritického myslenia ako štúdiom rozvíjanú kompetenciu len jedna tretina (33,9 %) respondentov. Podľa odpovedí respondentov spôsobilosť kritického myslenia rozvíja štúdium viac u študentov na druhom (37,5 %) ako na prvom (31,9 %) stupni štúdia. Ako rozvíjané ho viac ako respondenti zo súkromných VŠ (27,3 %) označovali respondenti navštevujúci verejné VŠ (35,1 %). O tom, čo študenti a učitelia chápu pod kritickým myslením a formami jeho rozvoja, sa diskutovalo aj počas individuálnych a skupinových rozhovorov s VŠ učiteľmi a študentmi. Pri definícii, čo podľa nich spôsobilosť kriticky myslieť znamená, sa účastníci z oboch skupín zhodli. Kritické myslenie pre nich predstavuje spôsobilosť vedieť získať, zhodnotiť a triediť informácie, dokázať konfrontovať svoje názory a presvedčenie s novými zisteniami, prípadne po spracovaní nových poznatkov vedieť následne zmeniť názor. Študenti vnímali rozvoj kritického myslenia ako dôležitý aspekt vysokoškolského vzdelania, obzvlášť v súčasnosti pri pretlaku informácií z rôznych zdrojov a potrebe ich kritického vyhodnocovania.

Diskusiu, ako jednu z najviac využívaných foriem vzdelávania, označovali respondenti, ktorí študujú učiteľstvo a iné pedagogické vedy (60 %) a humanitné a spoločenskovedné odbory (58,3 %). Okrem spôsobilosti kriticky myslieť môže výučba formou pravidelnej diskusie podporovať i rozvoj schopnosti diskutovať a argumentovať v prospech svojich vlastných názorov, ktorá patrí medzi ďalšie zručnosti potrebné na úspešné uplatnenie sa absolventov vysokých škôl. Spoločne s diskusiou môžu rozvoju kritického myslenia u študentov napomáhať aj ďalšie metódy výučby a vzdelávania ako napr. riešenie problémov študentmi či aplikácia poznatkov na príkladoch z praxe.

Od absolventov učiteľstva sa očakáva, že budú vedieť vytvárať podmienky na rozvíjanie kritického myslenia u svojich žiakov. Príčinou pocitu študentov učiteľstva z nedostatočného učenia sa naprieč disciplínami (To dá rozum, 2018) môže byť spôsobené špecifickosťou prípravy budúcich učiteľov na Slovensku. Učiteľské študijné programy by

mali svojím charakterom vytvárať predpoklady na to, aby budúci učitelia odborné vedomosti z predmetov transformovali v rámci didaktík jednotlivých predmetov prostredníctvom vedomostí z pedagogiky a psychológie. V slovenských podmienkach sa však častejšie posilňuje rozvoj odborných vedomostí z jedného predmetu bez prepojenia na didaktiku a na ostatné predmety vyučované na základných alebo stredných školách .

Dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že študenti zapojení do prieskumu nevnímajú, že by sa na rozvoj spôsobilosti kritického myslenia a schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami v rámci štúdia na vysokej škole na Slovensku kládol dostatočný dôraz. V ére internetu, alternatívnych faktov a informačných vojen sú práve kritické myslenie a schopnosť chápať javy a ich komplexný charakter kľúčovými. Spôsobilosť vedieť informácie kriticky vyhodnotiť a analyzovať veci, berúc do úvahy viaceré aspekty, bude aj v budúcnosti narastať na dôležitosť. Vysoké školy môžu rozvoj kritického myslenia v študentoch podporiť intenzívnejším zavádzaním foriem a stratégií výučby, ktoré používajú kritického myslenia v študentoch stimulujú. Taktiež sa o to môžu postarať zavádzaním väčšieho množstva interdisciplinárnych prístupov k výučbe. Aj dáta z prieskumu To dá rozum naznačujú, že vo viacerých krajinách sa to už úspešne deje.

K problémom odborovej didaktiky patrí optimálne obsahové a rozsahové vymedzenie praktickej prípravy budúcich učiteľov. Inkluzívne vzdelávanie je aktuálna téma, s ktorou sa študenti stretávajú tak v pedagogickej teórii, tak aj v praxi. Hoci sa diskusia nezriedka zužuje iba na problematiku žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, problematika sa týka aj pripravenosti a schopnosti škôl 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.

Inkluzívne vzdelávanie je spoločné vzdelávanie detí s rozmanitým potenciálom na zabezpečenie rovnosti ich šancí. Každá škola má byť otvorená všetkým deťom v lokalite a študenti by mali byť pripravení na to, aby im umožnili naplniť ich základné právo na kvalitné vzdelanie. Inkluzívne prostredie je prirodzené a vytvára príležitosti pre účasť na daniach pre každého jednotlivca. Odlišnosť a rozmanitosť je príležitosť prospešná celku.

Inkluzívne vzdelávanie podporuje dynamický systém vzdelávacích a odborných služieb, ktorý flexibilne reaguje na potreby dieťaťa, rodiny a učiteľa. Je to proces, nie stav (www.inklukoalicia.sk).

Závazok realizácie inkluzívneho vzdelávania nie je splniteľný okamžite a na najvyššej možnej úrovni. Máme však povinnosť robiť systematické a konkrétne kroky pre jeho naplnenie. Inkluzívne vzdelávanie však nie je redukateľné na desegregáciu samotnú, či na mechanickú integráciu rôznych skupín žiakov. Je to široké spektrum stratégií, procesov a aktivít, ktorých východiskom sú existujúce vzdelávacie programy. Zmysel a cieľ vzdelávania je pre všetkých žiakov rovnaký. Potrebujeme pre každého zabezpečiť podmienky, aby k týmto cieľom mohol smerovať.

### ***Výskumná činnosť v oblasti zisťovania spôsobilosť kriticky myslieť u budúcich učiteľov je na Slovensku nedostatočná***

V odbornej komunite sa venuje málo pozornosti komplexnému skúmaniu kritického myslenia budúcich učiteľov. Na Slovensku sme našli jediný pokus o overenie programu rozvoja kritického myslenia študentov učiteľstva. Štúdia predstavuje dôležitý prvok rozvoja danej spôsobilosti, a to kladá otázky. Experiment bol aplikovaný vo vybraných študijných predmetoch počas 13 týždňov v troch vybraných skupinách (kontrolná skupina –  $n = 21$ ; experimentálna skupina 1 –  $n = 21$ ; experimentálna skupina 2 –  $n = 20$ ). Hlavným zistením bolo, že aktivizovaním študenta a systematickým pôsobením je možné rozvíjať techniku kladenia otázok (Kosturková, 2017)<sup>153</sup>.

Nedostatočný priestor venovaný explicitnému meraniu spôsobilosti kriticky myslieť môže súvisieť s tým, čo Bartos & Banks (2015)<sup>154</sup> označili za osmotický model učenia sa kritickému mysleniu. To znamená, že sa predpokladá, že študenti si osvoja prvky kritického myslenia v priebehu štúdia akosi sami sebou, že ho nasajú, ako bunka nasáva vodu. Koľko času však študenti počas výučby skutočne venujú kritickému mysleniu a nakoľko je ich výučba takto konštruovaná, nie je zrejmé.

---

<sup>153</sup> Kosturková, M. Experimentálne overenie schopnosti študentov učiteľstva tvoriť otázky. *Edukácia*, 2017. 2(1), s. 139–148.

<sup>154</sup> Bartos, S. E., Banks, A. P. How do students learn critical thinking? Challenging the osmosis model. *History and Philosophy of Psychology*, 2015. 16(1), 36–40.

Univerzitný charakter učiteľského vzdelávania predpokladá, že študenti rozvíjajú svoj potenciál prostredníctvom intelektuálnej práce, ktorá sa podobá vedeckému poznávaniu v oblasti pedagogického myslenia. Skutočnosť, že rozvoj a skutočná premena profesijného myslenia a konania študenta nie je možná bez podstatného podielu praxe a jej reflexie, stavia pregraduálne štúdium učiteľstva do nového kontextu a dáva mu úplne iný rozmer. Súvislá výučbová prax vytvára pre študentov podmienky pre získavanie profesijných skúseností a príležitosti odborne reflektovať svoju vyučovaciu činnosť a inovovať pedagogické názory. Pokiaľ študent nerozvinie prax kritickej reflexie, zostane uviaznutý v neprekontrolovaných úsudkoch, interpretáciách, predpokladoch a očakávaníach. Stať sa dobrým a efektívnym mysliteľom vyžaduje vhlád do našich vlastných myslí, pochopenie našich silných a slabých stránok.

### **1. Metodológia prieskumu**

#### ***Cieľ dotazníkového výskumu***

Hlavným cieľom prieskumu bolo zistiť a analyzovať obavy študentiek na súvislej výučbovej pedagogickej praxi v troch oblastiach:

- Inkluzívne učebné prostredie a pozitívna sociálna klíma triedy.
- Plánovanie a projektovanie vyučovania.
- Kladenie otázok.

#### ***Charakteristika výskumného súboru***

Výskumný súbor tvorili študentky 2. ročníka magisterského štúdia v odbore Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (n68) v akademickom roku 2019/2020.

#### ***Realizácia prieskumu a metódy zberu dát***

Výskumné údaje sme získali prostredníctvom dotazníka vlastnej konštrukcie. Zber dát sa realizoval on-line v marci a apríli 2020. Pri kvantitatívnom postupe sme sa opierali o vopred explicitne vyčlenené kategórie a subkategórie. Aplikovali sme tieto kvantifikačné postupy: analýza intenzity stupňa obáv na intervalovej škále (početnosť, aritmetický priemer) a sledovanie frekvencie výskytu slovných komentárov k analytickej subkategórie (početnosť).

#### ***Charakteristika dotazníka***

Dotazník o obavách na súvislej pedagogickej praxi sa skladá z 3 oblastí a 7 podoblastí (22 indikátorov kvality). Na základe intenzity obáv mali študentky ohodnotiť každý indikátor na intervalovej škále od 1 po 5, kde 1 – žiadne obavy až 5 – veľké obavy.

**Intenzita obáv:**

žiadne obavy	1	2	3	4	5	veľké obavy
--------------	---	---	---	---	---	-------------

Za každou oblasťou mali respondentky slovne okomentovať tie indikátory, u ktorých majú najväčšie obavy.

**Opis výsledkov a diskusia**

V tabuľke 1 uvádzame kvantitatívnu analýzu zistení dotazníka v jednotlivých oblastiach. Výsledné hodnotenie vychádza z päťstupňovej hodnotiacej škály intenzity obáv študentiek.

**Tabuľka 1 Celkové výsledky intenzity obáv na intervalovej škále 1 – 5 v oblastiach A, B a C (početnosť, aritmetický priemer)**

IO	Oblasť A		Oblasť B		Oblasť C		Oblasť ABC	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1 – 3	43	63,2	39	57,4	40	58,8	122	59,8
4 – 5	25	36,8	29	42,6	28	41,2	82	40,2

Legenda

IO – Intenzita obáv na intervalovej škále

Oblasť A – Inkluzívne učebné prostredie a pozitívna sociálna klíma triedy

Oblasť B – Plánovanie a projektovanie vyučovania

Oblasť C – Kladenie otázok

N – počet respondentov

% – percentuálny podiel

### ***Oblasť a – inkluzívne učebné prostredie a pozitívna sociálna klíma triedy***

Problematika, ako vzdelávací systém ovplyvňuje životné šance žiakov je zaujímavá pre odborníkov i tvorcov vzdelávacej politiky. Prvá oblasť dotazníka zisťovala obavy študentov vytvárať bezpečné a stimulujúce inkluzívne učebného prostredie, v ktorom sú žiaci uznávaní ako individuality.

Uvedomujeme si, že požiadavka realizácie inkluzívneho učebného prostredia a pozitívnej sociálnej klímy triedy na súvislej výučbovej pedagogickej praxi nie je pre študentov posledného ročníka štúdia splniteľná na vysokej úrovni. Máme však za to, že už v tomto období by mali byť študenti spôsobilí (A1) vytvárať v triede podnety na kritické uvažovanie a diskutovanie, (A2) zabezpečiť žiakom bezrizikové prostredie a (A3) využívať a vytvárať materiálne zázemie vyučovania.

Vo svojich komentároch študentky (n68) poodhalili najčastejšie obavy, ktorými v *Oblasti A: Inkluzívne učebné prostredie a pozitívna sociálna klíma triedy* čelia (v zátvorke uvádzame počet komentárov o obavách ku konkrétnemu indikátoru):

– vedieť postrehnúť prvky diskriminácie a neznášanlivosti medzi žiakmi a byť schopný hľadať účinné riešenia na ich elimináciu (48);

– podnecovať interakciu a podporovať pozitívne vzťahy medzi žiakmi, žiakmi a učiteľom v atmosfére dôvery, tolerancie a vzájomného rešpektovania (31);

– reagovať na prejavy rušivého správania a zaistiť ich minimálny výskyt (18);

– používať učebné zdroje odrážajúce rozmanitosť žiakov v triede a ich rodín a vnášať do vyučovania materiály z reálneho života žiakov (14).

– «Mám veľký rešpekt a obavy z toho, či dokážem žiakov viesť k rešpektovaniu sa navzájom, vytvoriť takú atmosféru, aby žiaci nadobudli pocit, že sa môžu zdieľať,

*dôverovať si navzájom a aby rešpektovali inakosť osobnosti toho druhého. Mám obavy z toho, že nebudem vedieť zareagovať na rušivé správanie žiakov a nebudem ho vedieť eliminovať a ukorigovať vyučovanie tak, aby som využila daný čas čo najefektívnejšie z vedomostného, ale aj sociálneho hľadiska». (študentka 26)*

*–«Najväčšie obavy mám či žiakom ponúknem dostatok príležitosti vďaka ktorým si môžu vyskúšať nové nápady, myšlienky a schopnosti. Pretože neviem či mám dostatok kompetencii na zvládnutie tejto úlohy. V postrehnutí prvkov diskriminácie medzi žiakmi by nebol až taký problém ale skôr by bol u mňa problém v hľadaní účinných riešení na ich elimináciu, pretože v takejto situácii som ešte nebola a neviem či by som vedela poskytnúť správne riešenia». (študentka 50)*

*–«V zložke A3 sa najviac obávam toho, že ak by som mala v triede žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a mala by som poskytnúť ostatným spolužiakom učebné zdroje z ich kultúrnych tradícií, stretla by som sa s nepochopením a odmietavým postojom u ostatných žiakov. Taktiež mám strach aj z toho, že z ich kultúrnych tradícií by som nemala k dispozícii až toľko učebných zdrojov». (študentka 68)*

Inkluzívne vzdelávanie nie je redukateľné na desegregáciu, či na mechanickú integráciu rôznych skupín žiakov. Je to široké spektrum stratégií, procesov a aktivít, ktorých východiskom sú existujúce vzdelávacie programy. Zmysel a cieľ vzdelávania je pre všetkých žiakov rovnaký. Potrebujeme pre každého zabezpečiť podmienky, aby k týmto cieľom mohol smerovať.

### ***Oblasť b – plánovanie a projektovanie vyučovania***

*V Oblasťi B: Plánovanie a projektovanie vyučovania sa študenti vyjadrovali svoje obavy, či na súvislej pedagogickej praxi budú vedieť plánovať a projektovať svoje vyučovanie tak, aby u všetkých žiakov podnecovali aktívne učenie sa a kritické myslenie. Pri plánovaní, projektovaní a realizovaní vyučovacích stratégií a postupov vychádzať z čo najširšieho poznania skutočnosti. Prepájať obsahovú stránku poznania (nevynímajúc kontroverzné témy) so stratégiami a postupmi (individuálnymi a skupinovými), ktoré umožnia žiakom porozumieť procesom získavania, overovania, obhajovania a využitia tohto poznania pri riešení špecifických i nešpecifických problémov. Oblasť B zisťovala u študentov (B1) spôsobilosť aplikovať vyučovacie stratégie aktívneho učenia sa a*

*kritického myslenia a (B2) spôsobilosť zapájať do plánovania a projektovania vyučovania žiakov.*

Zo slovných komentárov študentiek (n68) sme v *Oblasti B: Plánovanie a projektovanie vyučovania* zaznamenali najčastejšie obavy pri indikátoroch (v zátvorke uvádzame počet komentárov o obavách ku konkrétnemu indikátoru):

–pri projektovaní vyučovania individualizovať a diferencovať výučbu podľa potrieb žiakov: rozsah učiva, stratégie a metódy, organizáciu a učebné zdroje (41);

–plánovať a projektovať výchovno-vzdelávací proces v kontexte aktívneho učenia sa a kritického myslenia (32);

–vedieť reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnávať ho s naplánovaným a naprojektovaným procesom (24);

–projektovať vyučovanie systematicky vo vzťahu k cieľom kurikulárnych dokumentoch (22).

Pozitívnym zistením je, že študentky prezentovali ochotu uplatňovať princípy kritického myslenia. Vo svojich výpovediach správne postrehli, že jeho rozvíjanie sa neobmedzuje iba na konkrétny predmet. Kritické myslenie je pre nich dôležité, pretože im dáva možnosť premýšľať správnym spôsobom a riešiť problémy efektívnejšie a metodickejšie.

–*«Ku kritickému mysleniu by mali byť žiaci vedení už od prvých rokov školskej dochádzky a v priebehu rokov by si ho mali rozvíjať a kultivovať. Bifľovanie a tradičné memorovanie nemajú s kritickým myslením veľa spoločného. Kriticky mysliaci žiak sa dokáže rýchlo učiť a aplikovať to, čo už vie, na nové situácie. Dnešné deti sú pod silným kultúrnym, ale aj politickým vplyvom, sociálnych sietí, ktorých algoritmus prirodzene vyhodnocuje emócie a podľa mňa to žiakom podsúva také správy a informácie, ku ktorým sa hlásia. Vďaka informačnej vojne na internete sa bude spoločnosť čoraz viac polarizovať. Bude stále ťažšie určiť, ktoré informácie sú zásadné a pravdivé. S kritickým myslením by sa teda mali deti stretávať čo najskôr. Nielen v domácom prostredí, z rozhovorov rodičov a kamarátov, ale aj počas vyučovania. Kritickému mysleniu by malo pomôcť väčšie prepájanie predmetov v škole, hľadanie súvislostí medzi informáciami napríklad z takej matematiky a najmä schopnosť detí zadefinovať a vyjadriť svoj názor.*



*Ako budúca učiteľka sa domnievam, že učiť kritickému mysleniu na strednej, či vysokej škole, je už neskoro. Začať treba oveľa skôr a investovať doň musia nielen učitelia, ale predovšetkým rodičia». (študentka 39)*

Vplyv vrodených daností a genetiky na výsledky žiakov sa realizuje cez prostredie, v ktorom vyrastajú. Keď je vzdelávanie šité na priemerného žiaka, je to v dnešnej situácii problém. Jednou z prekážok, ktorá študentom bráni dosiahnuť väčší pokrok vo vzdelávaní je, že nevedia pri projektovaní vyučovania individualizovať a diferencovať výučbu podľa potrieb žiakov: rozsah učiva, stratégie a metódy, organizáciu a učebné zdroje.

– *«Mám obavy z toho, že bude pre mňa viac než náročné predkladať žiakom učivo systematicky, aby malo logickú nadväznosť. Nemám strach z toho, že by som si to nedokázala naplánovať, ale z toho, že plány, ktoré som si vytvorila na papieri nebudem vedieť preniesť do praxe tak, aby som sa vedela prispôbiť úplne každej situácii a podmienkam. Tiež bude pre mňa náročné vybrať vhodné metódy a stratégie na dosiahnutie zvoleného si cieľa tým, že nemám s deťmi v tomto veku veľké skúsenosti. Verím však, že ma to súvislá pedagogická prax naučí dostatočne na to, aby som bola pripravená do praxe a pomôže mi tieto obavy v sebe prekonať». (študentka 22)*

– *«Mám obavy hlavne z toho, že nepoznám dostatočné množstvo metód a stratégií, ktorými môžem naplňať ciele kurikula aktívnejšou cestou. Čo sa týka plánovania, myslím, že je to výzva. Je náročné premýšľať nad cieľmi systematicky, učiť deti tak, že vedomosti naberajú špirálovito. Stále to vidím tak, že systém sa ľahšie vytvára v MŠ, kde majú učiteľky väčšiu voľnosť ako na ZŠ, kde sa hlavne riadime učebnicami». (študentka 58)*

Výsledky ukazujú, že študentky vnímajú, že je žiaduce učiť žiakov kritickému mysleniu. Veria, že kritické myslenie poskytuje intelektuálne podnety, ktoré uľahčia učenie sa žiakov. Uvedomujú si, že je potrebné vytvárať žiakom bezpečné prostredie na sebarealizáciu a možnosť vyjadriť svoje názory a skúsenosti. Vyjadrujú presvedčenie, že spôsobilosť žiakov prezentovať vlastný názor je dôkazom toho, že uvažovali kriticky. Študenti si ale musia uvedomiť, že informácie nie sú rovnocenné. Názor je jedna vec, fakty vec druhá.

Nevyhnutnou súčasťou kritického myslenia je však porovnanie svojho stanoviska s inými argumentami, postojmi a názormi, čo dosiahne len v prípade interakcie s inými

ľudmi. Priznať si vlastnú chybu alebo zmeniť názor, ktorý sa ukázal nepravdivý, je veľakrát ťažké. Je to však jeden zo spôsobov, ako si kritické myslenie cibriť. Tým, že budete obhajovať faktami nepodložený názor, ho, naopak, oslabíte. Cieľom je, aby objektivita prekonala subjektivitu. Názor je subjektívny, preto je potrebné konfrontovať ho s inými názormi a kreovať. To všetko s požiadavkou tolerancie (každý má právo na názor). Až keď sa tento spája s istotou (pravdou), mení sa zo subjektívneho na objektívny.

Dnes je k dispozícii množstvo producentov obsahu, ktorí generujú kvantum táranín a nezmyslov. Z toho dôvodu je potrebný realizovať aj druhý krok: v rámci konštruktívneho rozhovoru/diskusie pomôcť žiakom hľadať «pravdu» – analyzovať vlastné názory a názory iných podľa štandardov jasnosti, presnosti, relevantnosti, logiky a spravodlivosti. Študenti by mali tiež vedieť, že hoci sa na jednu vec dá legitímne pozerať z viacerých uhlov pohľadu, diskutovať o rozdieloch v názoroch a postojoch sa dá aj bez toho, aby sme sa urážali.

– *«Myslím si, že dnes sa nekladie priestor pre žiakov na premýšľanie a vlastné názory. Dúfam, že v prípade, že budem učiteľka dám si na tieto veci pozor a nebudem na to zabúdať».* (študentka 41)

– *«Pretože žiakova schopnosť kriticky myslieť, pre mňa znamená akýsi ideál výchovy a vzdelávania. V rámci školského prostredia znamená žiakovu samostatnosť v rozlišovaní podstatného od nepodstatného. V hľadaní podstaty problematiky rôznych preberaných látok. V schopnosti samostatného riešenia problémovej situácie. Kritické myslenie sa prejaví aj v bežnom živote žiaka, a to napríklad v rozlišovaní dobrého od zlého. V utváraní vlastného názoru a jeho prezentovaní. Preto si myslím, že kritické myslenie je nevyhnutnou súčasťou primárneho vzdelávania. Čím skôr sa začne aplikovať, u čo najmladších žiakov, tým efektívnejšie budú výsledky výchovy a vzdelávania na utváraní samostatného, kriticky zmyšľajúceho jedinca».* (študentka 59)

– *«Je veľmi dôležité, aby žiaci si vedeli vytvoriť svoj vlastný názor na základe získaných vedomostí, skúseností, ale nie len z toho svojho života, ale aj života iných ľudí. Žiaci by sa mali naučiť, že nie všetko môže vyzeráť, tak ako sa zdá na prvý pohľad. Keď budú kritickí premýšľajúci ľudia, tak nie len, že si budú vedieť vytvárať vlastný názor, ale*

*dokázu potom pracovať v skupine, vedieť sa rýchlo prispôbiť novým zmenám a budú solidárni».* (študentka 4)

– *«Myslím si že kritické myslenie je dôležitým prvkom výchovy. Často sa stretávame v praxi, že žiaci nemajú svoj názor. Prispôbia sa prsto rýchlo názoru človeka, ktorého majú vedľa seba a nezaujímajú sa ďalej o svoje okolie. Myslím že kritické myslenie je o hľadani podstaty. Objavovaní detailov, príčin a podstát javov alebo veci. Pre dieťa už v predškolskej edukácii je typické pýtať sa prečo. Zaujímať sa o veci a zisťovať. Skúmať všetko okolo seba .Postupne by sa mala naša zvedavosť a chuť hľadať odpovede zvyšovať a nie podliehať okoliu. Len kritickým myslením a jeho rozvíjaním už v mladšom školskom veku môže postupne, malými krokmi dôjsť k niečomu novému a možno neprebádanému».* (študentka 35)

– *«Myslím si, že je dôležité, aby sa žiaci naučili kriticky myslieť čo najskôr. Je to dôležité pre ich budúcnosť a na to, aby neboli ovplyvňiteľní a vedeli vyjadriť svoj názor. V dnešnej dobe môžeme vidieť aj v mojej generácii, že kritické myslenie chýba. Človek sa radšej prispôbi alebo „ide s davom“ len preto, že sa bojí vyjadriť svoj názor, aj keď by bol možno lepší ako väčšina».* (študentka 61)

– *«Kritické myslenie je dôležité rozvíjať u detí hlavne preto, aby si dokázali robiť vlastný názor a aby dokázali mať na veci vlastný pohľad, aby sa nespoliehali na pohľady a názory, ktoré ponúkajú učitelia, učebnice, alebo iní ľudia. Taktiež môžeme považovať rozvoj kritického myslenia ako súčasť rozvoja celkovej osobnosti žiaka».* (študentka 57).

### ***Oblasť c– kladenie otázok***

Komunikácia v procese edukácie sa nazýva pedagogická komunikácia a vyznačuje sa určitými osobitosťami. Pedagogická komunikácia je definovaná ako špecifická forma sociálnej komunikácie. Je základným prostriedkom realizácie výchovy a vzdelávania, nevyhnutnou podmienkou výučby a uskutočňuje sa ako sled komunikačných činností, situácií a aktov medzi aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Medzi základné prostriedky pedagogickej komunikácie patria otázky.

V *Oblasti C Kladenie otázok* študentky prezentovali svoje obavy, či na súvislej pedagogickej praxi budú vedieť používať vo vyučovaní premyslené otázky, aby u žiakov podnecovali rozvoj vyšších poznávacích funkcií a viesť ich k odkryvaniu súvislostí,

porozumeniu učiva, dospievaniu k vlastným názorom a zaujatiu vlastných postojov. Oblasť C zisťovala u študentov (C1) *spôsobilosť zvládnuť stratégiu kladenia otázok a spôsobov ich tvorenia* a (C2) *spôsobilosť povzbudzovať žiakov ku tvorbe a kladeniu vlastných otázok*.

Zo slovných vyjadrení študentiek (n68) sme v *Oblasti C: Kladenie otázok* zaznamenali tieto najčastejšie obavy (v zátvorke uvádzame počet komentárov o obavách ku konkrétnemu indikátoru):

- prispievať k zmene interakčného vzorca. Vytvárať klímu, v ktorej žiaci formulujú a kladú otvorené otázky vyšších poznávacích funkcií (47);
- otázkami navádzať žiakov na to, aby robili vlastné úsudky podľa vlastných kritérií alebo noriem z hľadiska presnosti, efektívnosti, hospodárnosti či účelnosti (32);
- používať otvorené otázky rozvíjajúce vyššie poznávacie funkcie. Povzbudzovať žiakov k vyjadrovaniu rozmanitých myšlienok, názorov a postojov (namiesto mienok a reakcií (28);
- podnecovať žiakov ku kladeniu otázok medzi sebou navzájom a medzi žiakmi a učiteľom (26).

Otázky vo vyučovaní sa odlišujú od otázok používaných v bežnej komunikácii. Zvládanie techniky kladenia otázok patrí medzi základné kompetencie učiteľa primárneho vzdelávania. Otázky plnia vo vyučovaní funkciu impulzu, sú podnetom k premýšľaniu, k učebnej aktivite a k prejavu postoja. Sýtia zvedavosť kritického mysliteľa, ktorá vedie jedinca k potrebe pýtať sa, klásť množstvo otázok k javom a situáciám, ktoré videl, prečítal si o nich, počul alebo sa nejako viažu k jeho osobnej skúsenosti a zážitku. To má za následok, že sa stále viac zoznamuje s témou, napadajú ho nové myšlienky, vyvracia fakty a posilňuje svoje komunikačné zručnosti. Walsh (1997)<sup>155</sup> vidí význam stratégie kladenia kritických otázok v tom, že umožňujú žiakom predvídať výsledky a tvoriť alternatívy pre riešenie problémov, ktorým čelia.

Otázky sú hnacou silou v procese myslenia. Odpoveď je stimulom na tvorenie nových a ďalších otázok. Podľa Sokrata sa pýtaním človek učí a usiluje dosiahnuť

---

<sup>155</sup> Walsh, K. Teaching tools: What if? What else? What then? A critical thinking game. Nurse Educator, vol. 22, n. 5, pp. 9–12., 2017.

kritérium pravdy. Podľa neho to, čo chcete povedať, by malo prejsť tromi bránami: bránou pravdy, bránou dobroty a bránou úžitku. Ak to nie je pravdivé, dobré ani užitočné, potom je lepšie nechať si to iba pre seba ([www.eduworld.sk](http://www.eduworld.sk)).

–«Najväčšie obavy mám z toho, že nebudem vedieť žiakom dávať otázky na vyššej poznávacej úrovni. Nikdy mi neboli kladené iné otázky ako faktické a konceptuálne. No tie faktické prevládali a aj preto si myslím, mám obavu z toho, že pri tomto pohorím. Určite nechcem byť učiteľom, ktorému záleží iba na faktoch, takže s pokorou priznávam, že túto oblasť si budem musieť vo svojom záujme doštudovať a docvičiť sama. V škole nám taktiež nekladú iné otázky a to už sme na vysokej škole, kde nás pripravujú na naše povolanie učiteľa. Keď sa človek zamyslí nad tým, že budúcich učiteľov učia učitelia, ktorí sa sami nepýtajú otázky na inej úrovni tak neviem kedy sa to zmení. Asi naozaj len vlastným chcením. Samozrejme, česť všetkým výnimkám, s ktorými som sa stretla a boli „iní“ v tom správnom zmysle slova». (študentka 12)

–«Najmenšie obavy mám z poskytnutia času žiakom na premýšľanie a odpoveď. Ak by žiak nevedel odpovedať nechala by som ho premýšľať o položenej otázke až kým by neprišiel na odpoveď sám alebo ho vyzvala ku koncu hodiny ešte raz, či by vedel už odpovedať alebo povedať svoj názor. Z ostatných položiek mám obavy, pretože moje komunikačné schopnosti nie sú až tak dostatočne rozvinuté, aby som u žiakov podnecovala napríklad diskusiu. Musím na tom ešte veľmi popracovať». (študentka 52)

–«Po skúsenostiach z priebežnej pedagogickej praxe, stále mám obavy používať otvorené otázky, nakoľko neviem, akú reakciu od žiakov očakávať a či sa budem vedieť k ich odpovediam stále adekvátne vyjadriť. Najväčšie obavy mám však z poskytovania dostatku času na premýšľanie a odpoveď žiakov, nakoľko počas pedagogickej praxe som mala skúsenosť, že niektorému žiakovi bolo treba dať viac času na premýšľanie na jeho odpoveď a jeho spolužiaci na to reagovali negatívne. Taktiež moje obavy sú v oblasti kladenia otázok medzi žiakmi navzájom, aby náhodou nevznikla medzi žiakmi situácia, kde žiak zareaguje na otázku spolužiaka veľmi negatívne. Nie až tak veľké obavy mám z poskytovania formulácie otázok žiakmi, aj keď si nie som stále istá, či budem vedieť adekvátne odpovedať na ich otázky». (študentka 61)

–«Som si vedomá svojich komunikačných nedostatkov, ktoré sa môžu stať počas pedagogickej praxe v triede príčinou neschopnosti zvládnuť stratégiu kladenia otázok. Učitelia často kladú žiakom otázky zatvoreného typu, pretože sú jednoduché a šetrné na čas. Žiaci sa tak nemusia zamýšľať nad slovnou odpoveďou, stačí, že sa vyjadria súhlasne alebo nesúhlasne. Klásť otvorené otázky je už o čosi náročnejšia činnosť. Je potrebné, aby si učiteľ otázky vopred premyslel. Aby si premyslel, kam nimi chce smerovať, čo chce dosiahnuť, aké odpovede potrebuje získať. Myslím si, že je náročné podnietiť žiakov ku kladeniu vlastných otázok otvoreného typu medzi sebou navzájom, sama v tom často zlyhávam. Tvoriť otázky, ktoré by vyžadovali vlastné názory, vyjadrenia k danej problematike môžu byť u žiakov mladšieho školského veku príťažké». (študentka 21)

–«Nemám obavy z toho, že nebudem vedieť aké otázky žiakom klásť na to aby som ich priviedla k porozumeniu učiva, či k tomu aby vedeli vyjadriť svoje myšlienky. Na druhej strane sa obávam toho, ako im otázku položiť tak, aby mi vždy porozumeli a odpovedali mi na to, čo sa ich pýtam a tak som mohla ďalej od ich odpovedí smerovať aj ďalšie otázky. Obavy mám aj z toho, že nebudem vedieť žiakov podnecovať k tomu, aby sa sami pýtali a aby dokázali vedieť formulovať zmysluplné otázky vyšších poznávacích funkcií». (študentka 59)

Otázky sú spúšťacím prostriedkom rozličných druhov myšlienkových procesov, preto by študenti mali vedieť používať všetky ich typy. Je potrebné pripomenúť, že každý typ otázky predstavuje spôsob myslenia na určitej úrovni, ktorý môže prispieť k všestrannejšiemu pochopeniu. Mali by si tiež uvedomovať, že sú svojimi otázkami iniciátormi rozhovoru. Žiaci majú na škále 1 – 3 tendenciu odpovedať priamo učiteľovi. Pozerajú na neho, počúvajú ho, pričom menej načúvajú svojim spolužiakom. Ak však chceme žiakov pripravovať na konštruktívny rozhovor a diskusiu, musíme tento interakčný vzorec zmeniť.

Je dôležité, aby sme povzbudzovali k účasti všetkých žiakov. Učitelia musia po menách osloviť tichších žiakov a niekedy si nevšímať žiakov, ktorí sa snažia presadiť pri každej otázke. Mnohí žiaci neodpovedajú na otázky v triede uvoľnene, lebo sú obyčajne konvergentné (otázky s jednou správnou odpoveďou). Keď učitelia prestanú klásť dôraz len na otázky tohto typu a pristúpia ku otázkam podnecujúcim kritické myslenie, žiaci sa

do rozhovoru zapoja oveľa slobodnejšie a budú sa usilovať o vyjadrovanie vlastných myšlienok a počúvať ostatných.

Hlavným cieľom dotazníkového výskumu bolo zistiť a analyzovať u študentiek 2. ročníka magisterského štúdia ich obavy na súvislej výučbovej pedagogickej praxi v troch sledovaných oblastiach. Z údajov tabuľky 27 vyplýva, že na intervalovej škále od 1 po 5, kde 1 – žiadne obavy až 5 – veľké obavy, bola u respondentiek vo všetkých troch oblastiach na súčte škál 1 – 3 intenzita obáv 59,8%, najvyššia v oblasti *Inkluzívne učebné prostredie a pozitívna sociálna klíma triedy* (63,2%). Na súčte škál 4 – 5 bola intenzita obáv 40,2%, najvyššia v oblasti *Plánovanie a projektovanie vyučovania* (42,6%).

Z prezentovaných komentárov mali študentky (n68) vo všetkých sledovaných oblastiach najväčšie obavy:

- dokázať vo výchovno-vzdelávacom procese postrehnúť prvky diskriminácie a neznášanlivosti medzi žiakmi (n48);
- byť schopné hľadať účinné riešenia na ich elimináciu a prispievať k zmene interakčného vzorca a vytvárať klímu, v ktorej žiaci formulujú a kladú otvorené otázky vyšších poznávacích funkcií (n47);
- pri projektovaní vyučovania individualizovať a diferencovať výučbu podľa potrieb žiakov: rozsah učiva, stratégie a metódy, organizáciu a učebné zdroje (n41).

Postrehnúť prvky diskriminácie a neznášanlivosti medzi žiakmi znamená pochopenie princípov inklúzie a inkluzívneho vzdelávania. Ide o dlhodobý proces, ktorého aplikácia do praxe vyžaduje mnoho úsilia, presadzovanie nového spôsobu myslenia a finančnej podpory štátu. Je potrebné a nutné podnietiť komplexnú zmenu postojov jednotlivcov, ako i nastavenie novej kultúry vzdelávacích inštitúcií, ktoré sú otvorené na dialóg a multidisciplinárnu spoluprácu a sebareflexiu. Je preto oprávnené uvažovať o zmenách v oblasti pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania smerom k požiadavke, aby dokázali žiakom vyrovnávací vzdelávací priestor v priebehu celého obdobia ich povinnej školskej dochádzky. Sila inkluzívneho vzdelávania spočíva v tom, že mení školu na miesto, kde sa rešpektuje rôznorodosť potrieb jednotlivých žiakov.

Školstvo je dôležitá oblasť pre zabezpečenie ďalšieho rozvoja spoločnosti a ekonomiky. Cieľom má byť zvyšovanie ľudského kapitálu, čoho pozitívne efekty sa prejavujú (nielen) v ekonomickom rozvoji založenom na inováciách a kvalitných pracovných miestach s dobrými platmi. Okrem ekonomického aspektu pomáha školstvo rozvíjať kultúru spoločnosti, aby ľudia nepodliehali predsudkom, propagande a konšpiráciám, ale naopak, aby si cenili slobodu a duchovné hodnoty. Svet sa dramaticky mení, čakajú nás veľké výzvy, na ktoré by mal náš vzdelávací systém reagovať a mali by sme o nich premýšľať. Zámerom vzdelávacích politík nie je naučiť človeka, čo si má myslieť a ako má konať, ale myslieť kriticky, viesť ho k aktivite a zodpovednosti – za miesto, krajinu, svet, v ktorom žije.

Od študentov, budúcich učiteľov, sa vyžaduje rozvinuté kritické myslenie preto, že budú vykonávať profesiu primárneho rozhodovania. Vo svojej práci budú musieť primerane hodnotiť alternatívne hľadiská a možnosti smerujúce k hľadaniu konkrétnych činností a postupov efektívne rozvíjať všetkých žiakov. Očakáva sa od nich neustále zdokonaľovanie profesie, pretože práve oni budú zodpovední za vnášanie inovácií do vzdelávacieho systému. V mnohých krajinách sveta sa vzdelávacie systémy zmenili a preorientovali na to, aby dokázali zo študenta učiteľstva vychovať profesionála, ktorý je po skončení školy schopný bez problémov fungovať v danom školskom systéme. Má už za sebou tréning a skúsenosti so základnými výkonmi a činnosťami a je schopný tieto veci samostatne robiť, pretože na to sa orientuje praktické vzdelávanie.

My na akademickej pôde musíme urobiť viac preto, aby sme zabezpečili, že dnešní študenti sa stanú zajtra kvalifikovanými mysliteľmi. Slovenské školstvo potrebuje komplexnú víziu a akčný plán smerovania školstva k inkluzívnemu vzdelávaniu. No na to, aby sme boli úspešní, potrebujeme hlavne reformu a modernizáciu myslenia aktérov vzdelávania. Nemôžeme chcieť progresívny systém budúcnosti, keď naše rozmýšľanie ostáva v minulosti.

Je možno na čase položiť si zásadnú otázku: Ako sa dá u študentov pedagogických fakúlt reálne rozvíjať spôsobilosť kriticky myslieť? Výskum kognitívnych vied ukazuje, že procesy myslenia sú prepletené s obsahom myslenia. Ak teda študentom pripomeniete, aby sa na problém „pozeral z viacerých hľadísk“ dostatočne často, naučí sa, že by to mal



robiť, ale ak o danom probléme veľa nevie, nemôže o ňom rozmýšľať z viacerých perspektív. Môžete študentov naučiť maximum o tom, ako by mali myslieť, ale bez základných vedomostí pravdepodobne nebudú schopní realizovať naše rady. Rovnako, ako nemá zmysel pokúšať sa učiť faktografický obsah bez toho, aby mali študenti príležitosť vyskúšať si jeho aplikáciu v odborne reflektovanej praxi.

Vychádzajúc z koncepcie, že kritické myslenie má sociálnu povahu, tento typ myslenia sa nevyskytuje, pokiaľ nedochádza k zdieľaniu a interakcii s ostatnými; kritické myslenie si preto vyžaduje reflexiu, po ktorej nasleduje komunikácia s ostatnými. Tvorcovia vzdelávacích politík by mali mať záujem zabezpečiť kvalitnú a reflektovanú pedagogickú prax prostredníctvom rozvinutej siete fakultných, resp. univerzitných cvičných škôl so skúsenými cvičnými učiteľmi. Mali by podporovať vznik laboratórnych škôl: experimentálnych škôl so zvláštnym kurikulárnym statusom a vzťahom k vysokej škole, ktoré by boli priestorom pre sondážne aktivity učiteľov a študentov vysokých škôl a slúžili by ako laboratórium pedagogických inovácií tvorených v úzkej spolupráci učiteľov laboratórnej školy a vysokoškolských pedagógov.

Učivo, ktoré sa kedysi muselo opakovaním dostať do hláv študentov, je možné v súčasnosti získať iba potiahnutím na mobile, ale schopnosť porozumieť týmto informáciám si vyžaduje kritické premýšľanie. Podobne aj naša demokracia dnes nie je ohrozená nedostatkom prístupu k údajom a názorom na najdôležitejšie problémy súčasnosti, ale skôr neschopnosťou rozlíšiť pravdu od falošnej (alebo beznádejne zaujatej).

#### **2.4. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*Оксана Ліба, Аліна Геї*

Оновлення змісту сучасної освіти в напрямку запровадження концептуальних ідей Нової української школи вимагає удосконалення освітнього процесу в початковій школі. Особлива увага звертається на якість математичної освіти, проблему її адаптації до потреб суспільства. Відповідно до Державного стандарту

початкової освіти<sup>156</sup> математична освітня галузь спрямована не лише на опанування молодшими школярами знань, умінь і навичок, а й на формування ключових і предметних компетентностей, необхідних для їх самореалізації у сучасному суспільстві.

Надання освітніх послуг у початковій школі передбачає впровадження інноваційних методів і прийомів, що дають змогу розвивати позитивну мотивацію учнів до потреби оволодіння новими знаннями, вміннями аналізувати, інтерпретувати та систематизувати інформацію і використовувати її в реальних життєвих ситуаціях або майбутній професійній діяльності. З огляду на це, використання технології розвитку критичного мислення на заняттях у початковій школі набуває актуальності.

Проблему розвитку критичного мислення досліджували такі науковці, як К. Бабанов, Л. Брунер, І. Зязюн, М. Красовицький, В. Олійник, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун та ін. Вони розглядали її в контексті оновлення змісту освіти і впровадження новітніх освітніх технологій. Зарубіжні автори (Дж. Дьюї, К. Меридіт, Ж. Піаже, Д. Стіл, Ч. Темпл) визначають процес надбання навичок критичного мислення як набуття компетентності та її реалізації з урахуванням системи вищих індивідуальних і суспільних цінностей та ідеалів. Інші (О. Овчарук, І. Родигіна, А. Хуторський) запропонували класифікацію основних груп компетентностей, що формуються за умов розвитку критичного мислення.

Уперше поняття «мислення» було введено ще філософами Арістотелем, Демокритом, Епікуром, Парменідом, Платоном, Сократом. Парменід розглядав мислення як спосіб пізнання, що веде до істини. Сократ надавав певної значущості шляху пізнання, що веде до істини, тобто методу пізнання. Сократ був основоположником евристичного методу навчання, суть якого полягає в тому, що учень має «пізнати самого себе», а вчитель має лише підводити до пошуку: не давати готових відповідей, спонукати до пізнавальної активності, самопізнання шляхом постановки запитань, які вимагали б творчої та розумової дії. Головне в

---

<sup>156</sup> Державний стандарт початкової освіти // Учитель початкової школи. – 2018. №4 (вкладка). – С.1-16.

розвитку людини – це її пізнавальні зусилля, здатність ставити все нові й нові запитання<sup>157</sup>.

Платон вважав судження важливим елементом мислення, а також наголошував на розвитку освітньо-пізнавальних можливостях учнів. На його думку, виховувати інтерес до пізнання необхідно починати з дошкільного та молодшого шкільного віку, розвиваючи самостійний спосіб мислення<sup>158</sup>. Арістотель також був прихильником самостійного способу мислення, розвитку пізнавальної активності учнів, стверджуючи, що мислення є частиною душі, а особливою її частиною постає відчуття. Воно виявляється як специфічна здатність розмірковувати, осягати думкою світ і самого себе, тобто душу. Досліджуючи мислення, Арістотель започаткував поняття логіки – науки про мислення, сформулював закони та форми мислення<sup>1</sup>.

Натомість І. Кант вирізняв такі рівні мислення, як інтуїція, розум, а також виокремив типи і види мислення – формально-логічне і діалектичне, конкретне і абстрактне, практичне і теоретичне. У праці «Критика практичного розуму» І. Кант стверджував: «Критика – це пізнавальна діяльність людини. Процес пізнання ніколи не може стати пасивним відображенням світу. Людина як істота розумна, логічна не може пізнавати те, що не впорядковано, не оформлено. Людський розум перетворює хаос чуттєвого, невичерпну різноманітність світу в струнку картину світобудови. Ця «оформлена» розумом картина світу й уявляється нам світом, яким він є «сам по собі», «об’єктивно». Людина спроможна пізнавати, осмислювати речі лише такими, якими вони їй уявляються, а не такими, якими вони є в дійсності. Іншими словами, якими б темпами не збільшувалися наші знання, вони ніколи не можуть бути абсолютним. Щоб про новий предмет отримати знання, його необхідно осмислити. Це можна зробити за допомогою понять, які дає інтелект»<sup>159</sup>.

Філософ стверджував, що існують два основні «стовбури людського пізнання, які виростають зі спільного кореня: чуттєвість, через яку предмети даються, та

---

<sup>157</sup> Філософія Стародавнього світу. Читанка з історії філософії / за ред. Г.І. Волинки // Філософія Стародавнього світу. Кн. 1. Київ : Довіра, 1992. 179 с.

<sup>158</sup> Там же.

<sup>159</sup> Кант І. Критика практичного розуму / І. Кант. Київ, 1994. 124 с.

інтелект, за допомогою якого вони мисляться». Основними прийомами у процесі мислення він називав аналіз і синтез.

Відповідно до психологічних міркувань, мислення за структурою та характером може бути пізнавальним або емоційним. Воно перебуває у постійній трансформації свідомості особистості. При цьому результат дії свідомості виокремлюється в думку і набуває конкретної форми.

Сучасна психологія розрізняє такі інтелектуальні процеси мислення: планування, проектування, оцінювання, розуміння. У цьому контексті визначено такі інтелектуальні операції: аналіз (уявний поділ) – виділення в об'єкті його певних параметрів, елементів, властивостей, зв'язків, відносин; розчленовування пізнаваного об'єкта на різні компоненти; синтез (уявне об'єднання) – розумова операція, що дає змогу в єдиному аналітико-синтетичному процесі мислення переходити від частин до цілого; узагальнення (уявне об'єднання в клас або категорію) – об'єднання багатьох предметів або явищ за певною загальною ознакою; порівняння – операція, що полягає в порівнянні предметів і явищ, їх властивостей, у виявленні спільності або відмінності між ними; абстрагування – розумова операція, що заснована на відході від несуттєвих ознак предметів, явищ і виокремленні в них головного; класифікація – систематизація супідрядних понять якої-небудь сфери знання або діяльності людини, яку використовують для встановлення зв'язків між цими поняттями або класами об'єктів; категоризація – операція зарахування одиничного об'єкта, події чи переживання до деякого класу, яким можуть виступати вербальні та не-вербальні значення, символи.

Процес мислення безпосередньо стосується освітнього процесу та згідно форм може бути: наочно-образне, наочно-дієве, абстрактно-логічне, теоретичне, практичне, репродуктивне, творче.

На сучасному етапі додається і «критичне мислення», на якому ми і зосередимо свою увагу(рис.1)



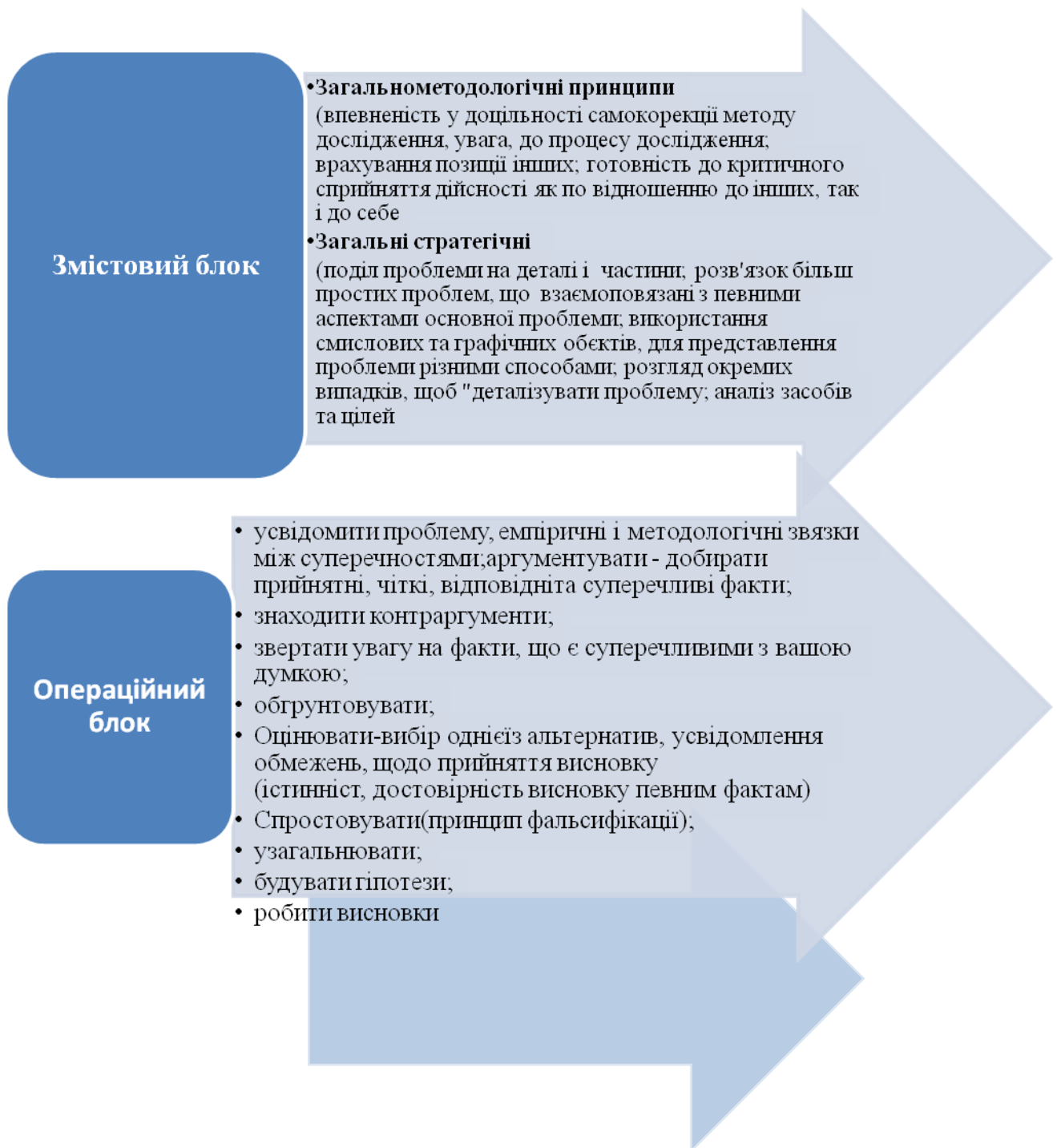
**Рис.1. Класифікація форм мислення за А. Антоновим**

Мислення в процесі пізнання є: загальне, предметне(математичне, інформатичне тощо); критичне. Усі вони взаємопов'язані та включають один одного, а саме: загальне мислення - це сукупність процесів з обробки будь-якої інформації на основі предметних, методологічних знань із певного предмета наукового дослідження; критичне мислення – це процес контролю і вдосконалення за обробкою інформації під час загального і предметного мислення.

Відповідно до ідей Б. Такмана критичне мислення представлено двома блоками: змістовим та операційним(рис.2)<sup>160</sup>

### **Основні блоки критичного мислення**

<sup>160</sup> Такман Б.В. Педагогическая психология: от теории к практике: пер. с. англ. М.: Прогресс, 2002. 572 с.



**Рис.2. Основні блоки критичного мислення (за Б. Такманом)**

Відповідно до названих положень, критичне мислення має ті ж ознаки, що й інші види мислення, адже його можна схарактеризувати як практичне та понятійно-абстрактне, спрямоване на виконання специфічних завдань. Йому, як і іншим типам мислення, властиві такі форми, як поняття, судження й висновки (умовиводи). Разом з тим, межа між критичним і творчим видами мислення є досить чіткою, стійкою й особливо важливою у процесі його формування.

У 70-80 роки ХХ століття, досліджуючи проблему критичного мислення, різні вчені також займалися вивченням практичної логіки. Вони виходили з того, що критичне мислення є мислення, ядро якого становить логіка, раціоналізм. Так наприклад Г.Гарднер вважав, що критичне мислення – це мислення, яке розвивається на основі ретельної оцінки як пропозиції, так і фактів, і призводить до найбільш об'єктивних висновків шляхом аналізу усіх доречних фактів із застосуванням обґрунтованих логічних процесів<sup>161</sup>.

Про розвиток самостійного, творчого мислення писали також відомі українські педагоги. Зокрема Г. Сковорода у своїх працях звернув увагу на пізнавальну активність як ефективний засіб самопізнання та самовдосконалення, розвиток свідомої ініціативи, творчого мислення, що має формувати в учнів бажання самостійно вчитися<sup>162</sup>.

Автор перших на Закарпатті підручників О. Духнович визначав у шкільному навчально-виховному процесі принцип природовідповідності та врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Педагог пропагував такі форми організації уроку, що розвивають у дітей увагу, спостережливість, уміння самостійно вчитися<sup>163</sup>. Так, К. Ушинський писав про самостійність мислення, вважав, що чужі думки шкодять, людина переймає їх швидше, ніж розуміє. Міцною основою будь-якого результативного навчання є розвиток творчої пізнавальної активності учня за умови, що вона буде: різноманітною за видами; будуватися на власних спостереженнях та аналізі фактів; базуватися на попередньому досвіді, вносячи елемент нового<sup>164</sup>.

Про розвиток самостійного мислення учнів говорив І. Франко, який відстоював навчання, що сприяє формуванню людини вільної, з почуттям особистої гідності та з правом вибору, засуджував навчальний процес, що змушує учня сприймати та вихвалити лише ті думки, «які йому нав'язують, однак не дає змогу

---

<sup>161</sup> Говард Гарднер. Великолепная пятерка. Мыслительные стратегии, ведущие к успеху. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=429435&p=1>

<sup>162</sup> Сковорода Г.С. Дослідження, розвідки, матеріали: зб. наук. праць / Г.С. Сковорода. Київ: Наукова думка, 1992. 382 с.

<sup>163</sup> Пометун О. Основи критичного мислення / О. Пометун, Л. Пилипчатіна, І. Сущенко, І. Баранова. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 74 с.

<sup>164</sup> Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. Київ, 1949.

ставитися до них критично, не дозволяє питати: Чи так воно має бути? Звідки воно?»<sup>165</sup>. Так, І. Франко критикував систему освіти, що побудована неначе навмисно, «щоб в головах молодих людей убивати будь-яку живу здорову думку, звертати її до предметів мертвих і пустих, а відвертати від життя і чесної праці, деморалізувати їх рабським поклонництвом перед сильними і багатими, нищити іскорку критики та власної ініціативи»<sup>166</sup>.

Зокрема Б. Грінченко був переконаний, що головною метою школи має бути добре організована система навчання, яка стимулює розвиток розумових сил учнів, а не надає готову інформацію. Самостійне мислення, на думку педагога, допоможе учням в опрацюванні нової інформації<sup>167</sup>.

В. Сухомлинський значну вагу в навчанні приділяв розвитку самостійного творчого мислення. У своїх працях він радив виховувати в учнів прагнення пізнавати навколишній світ, виконуючи складні розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), а також вчити спостерігати, досліджувати, робити власні висновки<sup>168</sup>.

В педагогічній літературі критичне мислення розглядають як мислення вищого порядку, що ґрунтується на інформації, під час опрацювання якої відбувається оцінювання думок, гіпотез, шляхів їх доведення. Учені-педагоги В. Болотов, О. Пометун, М. Скаткін, С. Терно, О. Тягло, Т. Хачумян та ін. пропонують власні визначення цього поняття. Так, О. Пометун стверджує, що критичне мислення – це: а) мислення, що сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію щодо певного питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події та критично їх оцінювати; б) нестандартне мислення, що ґрунтується на спроможності бачити та оцінювати альтернативи, пріоритети, визначати достовірність і доцільність фактів, явищ, подій; в) практичне мислення, яке на основі теоретичних знань надає можливість ухвалити необхідні рішення; г)

---

<sup>165</sup> Франко І.Я. Педагогічні погляди / І. Франко // Українська філологія. URL: [www.linsuistika.com.ua](http://www.linsuistika.com.ua).

<sup>166</sup> Там же.

<sup>167</sup> Грінченко Б. На беспросветномпути – об украинской школе / Б. Грінченко. Москва : Рус-ское багатство, 1905. 534 с.

<sup>168</sup> Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / О.В. Сухомлинський. Київ : Радянська школа, 1977. 640 с.



рефлексивне мислення, спосіб корекції та виправлення людиною помилок, допущених у процесі мислення, що перебуває в безперервному пошуку; д) багаторівневе та варіативне явище, що ньому відображаються морально-етичні настанови, соціально-політичні риси, оцінювальний досвід, ціннісні орієнтири, знання людини, способи розумових і практичних дій; е) мислення, спрямоване на пошук стратегій розв'язання життєвих і навчальних проблем, виявлення та оцінювання альтернатив і пріоритетів, їх доцільності, визначення достовірності фактів, явищ, подій, розвитку його сприяють вміння і навички аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення фактів, формулювання обґрунтованих висновків; є) мислення, основою якого є здатність людини розрізняти цінність інформації, тобто відокремлювати потрібну інформацію від непотрібної. Воно спрямоване на опрацювання інформації за допомогою ефективних мисленнєвих прийомів (аналізу, синтезу, порівняння, поєднання фактів тощо) та її оцінювання щодо джерела, досвіду, спостереження, правильного міркування і зібраних даних<sup>169</sup>.

Аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що проблема розвитку критичного мислення є актуальною впродовж останніх десятиліть. Узагальнюючи різні підходи щодо обґрунтування сутності критичного мислення, ми помітили, що передусім – це мислення індивідуальне, оскільки передбачає здатність учня самостійно робити висновки на основі аналізу інформації, шукати в тексті аргументи, оцінювати їх достовірність і цінність. Окрім цього, критичне мислення має соціальний характер, оскільки кожна думка перевіряється й обґрунтовується лише тоді, коли нею діляться з іншими учнями.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що на сучасному етапі модернізації Нової української школи питання розвитку критичного мислення у здобувачів освіти в початковій школі є важливим й необхідним. Адже розвинене критичне мислення в молодших учнів допомагає їм аналізувати та синтезувати навчальну інформацію (зокрема за допомогою питань); застосовувати отримані результати цього аналізу як у стандартних, так і в

---

<sup>169</sup> Пометун О. Основи критичного мислення / О. Пометун, Л. Пилипчатіна, І. Сущенко, І. Баранова. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 74 с.

нестандартних ситуаціях, самостійно розв'язувати проблеми; робити обґрунтований вибір із декількох альтернатив і приймати рішення; оцінювати перебіг і результати власної діяльності та діяльності інших.

## **2.5. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ**

*Тетяна Молнар*

Сучасні тенденції глобалізації призводять до стрімкого розвитку контактів між представниками різних культур. Український соціум складається з низки спільнот, що мають різні етнокультурні, мовні, конфесійні характеристики, плекають власні культурні традиції. Співіснування різноетнічних груп у певних умовах сприяло напрацюванню соціального досвіду, певних норм взаємин. Наявність культурних відмінностей у межах одного середовища не може не впливати на систему освіти.

Географічне розташування Закарпаття є своєрідним у порівнянні з іншими регіонами України, оскільки межує з декількома країнами – Словаччиною, Угорщиною, Румунією та Польщею. Відтак, освітній простір Закарпаття перебуває на перехресті культур, у якому перетинаються мови, погляди, звичаї, манери поведінки, суспільні устрої представників різних етносів. У цьому контексті актуалізується проблема формування у майбутніх педагогів ціннісного плюралізму, менталітету співробітництва, становлення «діалогу культур» різних національностей, рас, віросповідань, поглядів та переконань, підготовки особистості, здатної сприймати і розуміти не лише власні, а й культурні цінності інших народів, спроможної до міжетнічної і міжкультурної комунікації.

Наукові розвідки українських дослідників присвячено вивченню таких аспектів окресленої проблематики: становлення міжкультурної освіти (Я. Гулецька, Л. Гончаренко, А. Зубко, В. Кузьменко та ін.); сучасні концепції розвитку освіти й освітнього простору (О. Іванов, В. Козирєв, І. Крупіна, В. Левін та ін.); розвиток міжкультурної компетентності педагогів (О. Березовська, Л. Гончаренко, Б. Жанкіна, А. Маслова та ін.); діалог культур (І. Дичківська, І. Слоневська,

С. Черепанова та ін.); сучасні тенденції виховання культури міжнаціонального спілкування (Н. Воскресенська, Н. Ганнусенко, В. Заслуженюк, Г. Філіпчук та ін.); властивості міжкультурного діалогу та особистісного розвитку людини в міжкультурному полілозі (І. Бех). Однак, спостерігається відсутність системних досліджень щодо створення і розвитку міжкультурного простору закладу освіти в Закарпатті, мало вивченими залишаються питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, здатних працювати в умовах регіональних особливостей.

Хоча Закарпаття і займає 2,1% усієї території України, та в загальній чисельності населення на область припадає 2,76%, регіон є поліетнічним, у якому проживає понад 70 етносів. Слід зазначити, що за результатами Всеукраїнського перепису населення 2001 р. 10090 осіб вважають себе за русинів, 83 особи ідентифікували себе як гуцули, 25 осіб – бойки. Згідно перепису, майже п'ята частина населення області – це представники національних меншин. За даними Головного управління статистики в Закарпатській області, станом на кінець 2018 року із 665 закладів загальної середньої освіти 118 забезпечують права національних меншин (17,7%), з угорською мовою навчання – 68 державних і 5 приватних (разом 73), з українською та угорською мовами навчання – 25, з угорською та російською –<sup>170</sup>.

Наявність культурних відмінностей у межах одного середовища не може не впливати на систему освіти. Проблема організації соціокультурного життя у міжкультурному середовищі є однією з найактуальніших для сучасного педагога, причому такою, що стосується існування різних цивілізацій, етнічних і соціальних груп і, врешті-решт, кожної окремої особистості. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки вчителя, його здібність до саморозвитку й самореалізації у професійній діяльності, продуктивної творчої

---

<sup>170</sup> Національний склад населення та його мовні ознаки. Статистичний бюлетень. Головне управління статистики у Закарпатській області. URL: <http://www.uz.ukrstat.gov.ua/index2019.html>

діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культур<sup>171</sup>.

Ми виходимо з того, що неможливо успішно вирішити проблему міжкультурної освіти особистості, оминаючи увагою цілий комплекс соціокультурних особливостей, який полягає у своєрідності певних історичних, культурних та соціальних чинників, що впливають на характер освітнього середовища.

Підготовка вчителя початкових класів, готового до взаємодії з представниками інших культур, обміну культурними цінностями, трансляції смислів культури, є пріоритетним завданням вищої освіти, а його розв'язання сприяє ефективній організації простору міжкультурної взаємодії в Закарпатті.

Перш, ніж визначити поняття «міжкультурний простір», доцільно дати визначення терміну «соціокультурний простір», провести аналіз культурологічного насичення простору і проаналізувати думку вчених щодо вживання понять «соціокультурний» та «міжкультурний». На думку В. Тишкова, «соціальний простір є тією чи іншою картиною світу, отже, є ментальною реальністю, що відноситься до сфери світогляду»<sup>172</sup>. У контексті цієї парадигми соціокультурний простір є категорією, що вказує на наявність певної частини історичної реальності (О. Кузьміна, Г. Низкодубов, В. Ростовцева та ін.), яка виражається в інституційній формі взаємодії суб'єктів освіти і забезпечує проходження процесу культурного засвоєння знань, а також культурних практик, «їх перетворення за рахунок соціальних чинників і умов реалізації, що сприяють формуванню людини як активної, діяльної, соціально відповідальної особистості»<sup>173</sup>.

Категорія освітнього простору є предметом теоретичних розробок К. Крутій<sup>174</sup>, В. Слободчикова<sup>175</sup>, Б. Ельконіна<sup>176</sup>. Аналіз робіт цих авторів показав, що єдиного

---

<sup>171</sup> Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <http://www.edudirect.net/sopids-1388-1.html>

<sup>172</sup> Тишков, В. А. (2003). Реквием по этносу: исследования по социально-культурной антропологии. М.: Наука, 543 с.

<sup>173</sup> Низкодубов, Г. А., Кузьмина, А. М., Ростовцева, В. М. (2006). Социокультурный подход в контексте современной парадигмы языкового образования. Вестник ТомГПУ. № 9. С. 104-108.

<sup>174</sup> Крутій, К. Л. (2010). Освітній простір дошкільного навчального закладу: Монографія: У 2-х ч. Частина друга. Концепція, Програма розвитку та освітні програми ДНЗ. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 284 с.

<sup>175</sup> Слободчиков, В. И. (1997). Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования. М., Вып. 7. С. 177-184.

<sup>176</sup> Эльконин, Б. Д. (1994). Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории

розуміння природи і сутності освітнього простору немає, воно презентується з урахуванням різних позицій.

Разом з тим, у контексті досліджуваної проблеми в структурі соціального простору культури можна визначити кілька напрямків, у яких відбивається культурний сенс феномена, виражений з урахуванням різних точок зору. Скористаємось аналізом В. Касторнової<sup>177</sup>, яка з'ясувала декілька підходів. По-перше, діяльнісний підхід окреслює в соціокультурному просторі сукупність навчального, ігрового та інших середовищ, тоді як соціально-культурний підхід фіксує наявність у ньому соціального, освітнього, інформаційного, культурного та інших. По-друге, простір освітнього закладу може розглядатися як певний майданчик, наповнений різноманітними матеріальними об'єктами, які виконують роль інтер'єру в оформленні школи. Третім значенням терміну «простір» є оцінка його як місця, де відбувається розвиток і життєдіяльність людини. По-четверте, простір сприймається як місце в соціумі, в якому задається й вирішується безліч суб'єктивних зв'язків і відносин, що сприяє здійсненню діяльності, спрямованої на соціалізацію особистості.

До розгляду та змістовного вивчення поняття «освітній простір» зверталися ще у 80-х роках ХХ ст. Сьогодні цей термін розглядається у категоріальному апараті багатьох наук: педагогіки, психології, філософії, культурології та ін.

Аналіз літератури свідчить про багатовимірність і різноплановість поняття «освітній простір», під яким розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти; певну частину соціального простору, в межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюється окремо, – світовий освітній простір, міжнародний, європейський та освітній простір регіону, школи, ЗВО тощо.

Зокрема, А. Цимбалару розглядає «освітній простір школи» як просторово-предметний компонент – предметні засоби, сукупність та певне розташування яких

---

Л. С. Выготского). М.: Тривола, 168 с.

<sup>177</sup> Касторнова, В. А. (2013). Информационно-образовательная среда как основа становления и развития понятия образовательного пространства. НИЦ Социосфера. № 1. С. 88-94.

створює умови для організації потрібних дій суб'єктів. Він уміщує виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори тощо<sup>178</sup>.

Вітчизняний дослідник В. Євтух виділяє термін «простір міжкультурного діалогу» і трактує його як поле, у межах якого відбуваються контакти, спілкування, зв'язки, відносини як між носіями різних культур, так і самих культур, або ж їхніми елементами. На думку вченого, осягнення й розуміння простору буде більш адекватним, якщо розглядати його з точки зору фізичного (й до певної міри географічного) структурування, у якому реалізується діалог і відбувається обмін культурною інформацією, а також її змістове структурування. Фізичний вияв простору міжкультурного діалогу – передусім вулиці, ринки, магазини, будинки, в яких живуть носії різних культур, робочі місця, навчальні заклади та інші освітні установи, молодіжні та спортивні клуби, культурні й соціальні центри, релігійні установи, музеї, бібліотеки тощо<sup>179</sup>.

У контексті нашого дослідження виходимо з розуміння міжкультурного простору як особливого соціокультурного феномену – системи багатопланових і багатовимірних відносин, що об'єктивно відтворюються та самостійно розвиваються у процесі організації і трансляції певної необхідної сукупності знань, яка функціонує в реальному просторово-часовому континуумі та охоплює як суб'єктів взаємодії, так і високу комунікативну здатність, стійкість, мобільність, толерантність<sup>180</sup>.

Проблема побудови міжкультурного простору обумовлена комплексом обставин. По-перше, створення міжкультурного простору початкової школи в Закарпатті диктується тими об'єктивними процесами, що відбуваються нині й у світовій спільноті, припускаючи необхідність інтеграції всіх сил в освоєнні просторів (інформаційних, технологічних, економічних тощо), що є провідним елементом подальшого прогресу. По-друге, формування міжкультурного простору

---

<sup>178</sup> Цимбалару, А. Д. (2016). Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. Український педагогічний журнал. №1. С. 41-50.

<sup>179</sup> Євтух, В. (2009). Міжкультурний діалог: ефективний конструкт інтегративного розвитку поліетнічних суспільств. Політичний менеджмент. № 3. С. 313-319.

<sup>180</sup> Молнар, Т. І. (2019). Кроскультурний простір початкової школи як сфера взаємодії суб'єктів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 71. С. 169-173.

стимулюється потребою поглиблення відносин взаємодії всіх членів сучасного співтовариства, в реально виниклому прагненні яких до розширення економічних, політичних, культурних та інших зв'язків освітній простір відіграє важливу роль, оскільки саме тут виявляються тенденції розвитку.

Міжкультурний простір може розглядатися як сфера взаємодії трьох його суб'єктів: педагога, дитини і середовища між ними. Висновок Л. Виготського про трибічний активний процес (активний педагог, активна дитина, активне середовище між ними) дозволяє розглядати трикомпонентну взаємодію суб'єктів простору як єдиний процес цілеспрямованого формування особистості дитини<sup>181</sup>. У цьому процесі взаємодія суб'єктів освітнього простору, педагога і дитини, представлена як активна взаємодія із середовищем, яке можна розглядати як інформаційний компонент освітнього простору, структурованого так, що він сам активно впливає на інших суб'єктів освітнього простору. Ця структура може бути визначена як «ідеальна форма середовища» (Л. Виготський).

Міжкультурний простір пред'являє певні вимоги до регіональної системи освіти. До таких вимог можна віднести врахування: культурно-історичних традицій; сучасного складу, потреб регіональної виробничої сфери; регіонального запиту громадськості. До числа основних характеристик регіональної системи освіти, разом із відкритістю, відносять територіальність як умову ефективності її функціонування і розвитку, а також інформатизацію простору.

У процесі моделювання міжкультурного простору початкової школи необхідно враховувати специфіку мікрорайону, в якому вона розташована. Матеріали різних досліджень показують, що в місті виокремлюється декілька регіонів, які обумовлюють середовище життєдіяльності школи: осередок з багатими культурно-освітніми традиціями, науковими закладами; великі мікрорайони, на території яких знаходяться підприємства, що визначають усе соціально-культурне середовище; спальні мікрорайони, де школи – єдині осередки культурного життя; мікрорайони з переважанням приватного сектору і відсутністю культурного

---

<sup>181</sup> Виготський, Л. С. (1999). Развитие личности и мировоззрение ребенка. Психология личности: В 2-х т. Т. 2. Самара. С. 160-165.

оточення; новобудови, в яких відсутня або недостатньо розвинена інфраструктура культурно-просвітницьких закладів тощо<sup>182</sup>. Важливу роль відіграє фізичний простір місця: елементи інфраструктури, історичні пам'ятки, пам'ятники, назви вулиць, будинки культури, бібліотеки, музеї тощо. Вони є акумуляторами величезного масиву інформації, яка носить зазвичай багатокультурний характер. Це формує у школярів підвалини усвідомлення спільності життєвого простору, важливої ролі представників різних культур у загальному суспільному розвитку.

Окреслимо деякі принципи створення міжкультурного простору початкової школи в Закарпатті:

- гуманізму і демократизму, що передбачає рівноправність, відкритість до сприйняття гуманістичних, міжкультурних цінностей, прагнення до взаєморозуміння, поваги до прав людини – представника національних меншин;
- наступності і безперервності, що визначає процес формування міжкультурного діалогу як єдиного багатоетапного освітнього процесу, що починається у дошкільному віці, розвивається в молодшому шкільному віці й триває впродовж усього життя людини;
- культуровідповідності, що визначає органічну єдність міжкультурного виховання з історією та культурою представників національних меншин, їх мовою, народними традиціями і звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь тощо.

Важливо створити позитивний характер взаємовідносин між учнями, представниками різних культурних груп, особливо між культурною більшістю та культурною меншістю. Слід ознайомлювати школярів із прикладами успішної взаємодії з національними культурами, громадами, які формують спільну культурну спадщину українського суспільства. Важливо в цьому процесі не демонструвати переваги однієї культури над іншою, а пізнавати культуру й традиції різних народів у єдиній парадигмі, акцентуючи на позитивному взаємовпливі й подібності між ними. Такий підхід є особливо актуальним для української

---

<sup>182</sup> Молнар, Т. І. (2019). Кроскультурний простір початкової школи як сфера взаємодії суб'єктів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 71. С. 169-173.



педагогіки на тлі мовного, етнічного, релігійного та регіонального розмаїття суспільства.

Дослідження міжкультурного простору в різних мікрорайонах міського осередку (м. Мукачєво) дають підстави стверджувати, що він впливає на етичний досвід молодшого школяра, а саме: учні, які мешкають у районах, що історично давно склалися, краще поінформовані, активніше взаємодіють із різними закладами, отже, значну роль у виборі початкової школи відіграє соціокультурне середовище цих мікрорайонів; чим далі знаходиться школа від культурного осередку, тим активнішою має бути участь дітей у житті національної меншини; знання і врахування культурно-освітнього потенціалу мікрорайону необхідні під час моделювання міжкультурного простору в конкретному закладі.

Одним із основних питань сучасної педагогіки, конструктивною відповіддю на яке є сам освітній простір, є питання про зв'язок освіти і культури. Зв'язок освіти з культурою є не просто зумовленим, а сутнісно взаємозалежним, що виявляється в одному з провідних принципів існування й розвитку освіти – принципі культуровідповідності. Культурологізація освіти стає однією з тих актуальних для педагогічної науки проблем, що можуть вирішуватися лише на засадах шанування загальнолюдських цінностей, культурного плюралізму, діалогу культур, усвідомлення єдності духовного, соціально-гуманітарного і культурологічного аспектів розвитку світу, людини, людства.

У закладі вищої освіти важливо сформувати педагога як особистість, яка є носієм і оберегом національної культури, духовних цінностей. Культурологічна спрямованість є важливою властивістю особистості вчителя і визначає його світоглядні позиції, творчий потенціал, систему цінностей, переконань, смаків, ціннісно-емоційне ставлення до себе, до колег, до науки, предмет якої він викладає, до культурно-духовних надбань, образу життя тощо.

Під культурологічною підготовкою вчені розуміють цілеспрямований гармонійно-цілісний творчий педагогічний процес формування готовності до реалізації культуротворчої функції освітньої діяльності з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу, що здійснюється у ході оволодіння знаннями методології,

історії та теорії загальнолюдської й національної культури (І. Луцька, О. Попова, Н. Сердюк). Відтак, культурологічний підхід, будучи методологічною основою і методом проектування особистісно орієнтованої освіти, дає можливість розглядати її як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості людини.

У 2001-2002 роках Рада Європи визначила п'ять груп ключових компетентностей, а саме: соціальні; *міжкультурні, що торкаються сприйняття індивідуальних відмінностей, взаємоповаги до мови, релігії, культури особистості*; інформаційні; саморозвитку та самоосвіти; компетентності, що реалізуються у прагненні і здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності<sup>183</sup>.

За документами Ради Європи 2004 року виділено такі ключові компетентності: *міжкультурна*, інформаційна, соціальна, політична, комунікативна, загальнокультурна, пізнавально-інтелектуальна, трудова (підприємницька), побутова<sup>184</sup>.

У 2018 році Європейський парламент і Рада Європейського Союзу схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей. Серед основних компетентностей, що увійшли до цієї програми (окрім грамотності, володіння мовою; математичної компетентності та компетентності в науках, технологіях та інженерії; цифрової; особистої, соціальної та навчальної; громадянської, підприємницької), є і *компетентність культурної обізнаності та самовираження*<sup>185</sup>. Володіння компетентністю культурної обізнаності та самовираження передбачає знання рідної та світової культур, розуміння різних способів передачі ідей (через тексти, вистави, фільми, танці, ігри тощо), вміння співпереживати в різних сферах мистецтва і формах культури, бути відкритим до культурного самовираження.

---

<sup>183</sup> Definition and Selection of Competences. Theoretical and Conceptual Foundations (DESEKO) (2001-2002). Strategy Paper on Key Competences. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. [w. c.]: OECD, [w. y.]. 54 p.

<sup>184</sup> П'янківська, І. В. (2008). Визначення ключових компетентностей майбутніх вчителів у країнах Європи. Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Том 1. Вип. 8. С. 384-391.

<sup>185</sup> Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53#1>

У Стандарті вищої освіти України (2021 р.) за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти<sup>186</sup> міжкультурна компетентність відноситься до числа базових. В означеному документі визначено перелік компетентностей випускника, які є дотичними до проблематики нашого дослідження. До загальних компетентностей віднесено: *здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства* на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя (ЗК-2). Спеціальні (фахові) компетентності презентовано такими: *здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організовувати їхню пізнавальну діяльність (СК-4);* *здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій (СК-6);* *здатність доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи (СК-12).* Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти сформульовано у термінах результатів навчання, а саме: *організовувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи,* використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування (ПР-8).

Відтак, учитель початкових класів повинен стати суб'єктом культурно-історичного процесу, розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей, розбиратися в традиціях, духовних пріоритетах не тільки своєї, а й інших націй, уміти

---

<sup>186</sup> Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка. Спеціальність – 013 Початкова освіта. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357.

спілкуватися в сучасному світі, оперуючи світовими культурними еталонами й образами. Цей процес пов'язаний з формуванням міжкультурного світогляду, що зумовлює таку організацію життя і професійної діяльності, за якої педагог має бути відкритим до сприйняття культур інших народів. Національне, при цьому, набуває ознак ґрунтовності, оскільки міжкультурний освітній простір має функціонувати як цілісна система полілогу культур як на загальнодержавному рівні, так і окремих регіонів.

Міжкультурний підхід є необхідною умовою для сучасного освітнього простору. Людина, яка бере участь у міжкультурній освіті, набуває здатності до такої життєвої позиції, що спирається на емпатії та розумінні стосунків з кимось іншим, ніж вона. Адже кожного з нас з тих чи інших причин можуть сприймати як іншого. Якщо це розуміють та усвідомлюють учасники процесу міжкультурної взаємодії, то будувати продуктивні стосунки на основі взаєморозуміння стає набагато легше<sup>187</sup>.

Погоджуємося з позицією Р. Агадулліна, який називає основні завдання міжкультурної освіти: глибоке й усебічне опанування культури рідного народу як обов'язкової умови залучення молоді до інших культур; формування уявлень про розмаїття культур, внутрішнього прийняття рівноправності народів та рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості; створення умов для залучення та інтеграції молоді до культури інших народів; виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри і толерантності, готовності до позитивного міжетнічного та міжкультурного діалогу; формування й розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур тощо<sup>188</sup>.

---

<sup>187</sup> Молнар, Т. І. (2020). Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія. Київ, Харків: Інститут освіти дорослих НАПН України імені І. Зязюна, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. С. 449-453.

<sup>188</sup> Агадуллін, Р. (2004). Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. Педагогіка і психологія. № 3. С. 18-29.

З метою з'ясування уподобань майбутніх учителів початкових класів, які є представниками національних меншин та визначення пріоритетів щодо культурно-освітніх потреб здобувачів вищої освіти нами було розроблено опитувальник, який передбачав відповіді на такі запитання: «До якої етнічної групи Ви себе відносите: українці, росіяни, угорці, словаки, німці, цигани, поляки, русини, чехи. Інша етнічна група (вказати)»; «Чи вважаєте Ви українську мову рідною?»; «Рідними мовами є дві (три)? Укажіть які?»; «У колі сім'ї розмовляєте здебільшого (вказати якою мовою або мовами)»; «Чи співали Вам колискові рідною мовою в дитинстві?»; «Чи вистачає Вам культурних заходів у виші, які популяризують вашу етнічну групу?»; «Чи хотіли б Ви, щоб у виші були міні-музеї, виставки, фестивалі, конкурси тощо, на які б залучали інших представників етносів, які проживають на Закарпатті? тощо.

Наведемо результати опитування здобувачів 1-4 курсів Мукачівського державного університету спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня «Бакалавр» (кількість респондентів – 51). На перше та друге запитання опитувальника «До якої етнічної групи Ви себе відносите» та «Чи вважаєте Ви українську мову рідною» було отримано 100% відповідей – «українці», «українська – рідна мова», рідними мовами вказані також: українська – 42 (55%) респонденти; українська + російська – 5; українська + закарпатський діалект – 3; українська + угорська – 1. Це може лише свідчити або про природний полілінгвізм (для когось білінгвізм), або про змішування в свідомості здобувачів понять про рідну, другу та державну мови.

У колі сім'ї розмовляють здебільшого українською – 28 респондентів (55%); українською + закарпатський діалект – 12; закарпатський діалект – 8; українською + угорською – 2; російською – 1. Цікавим фактом є те, що на перервах у ЗВО розмовляють українською – 47 здобувачів (92%); українською + закарпатський діалект – 2; закарпатський діалект – 1; суржик визнала як мову – 1 студентка, тоді як із незнайомими людьми розмовляють також українською – 49 респондентів. Отже, сім'я не є основним чинником розповсюдження української як мови

міжнаціонального спілкування, проте коліскові рідною мовою в дитинстві співали батьки лише 42 респондентам (82%).

На запитання щодо мови, якою спілкуються в родині здобувачів, отримали такі відповіді: мати розмовляє українською – 37; закарпатський діалект – 5; українською + угорською – 3; українською + закарпатський діалект – 2; українською + російською – 2; іншими мовами – 2. Батько розмовляє українською – 35; закарпатський діалект – 5; українською + чеською – 3; українською + закарпатський діалект – 2; іншими мовами – 2; українською + угорською – 1; українською + російською – 1; українською + словацькою – 1; російською – 1. Отже, навіть при такій невеликій вибірці простежується різноманіття мов у міжкультурному просторі Закарпаття.

Стверджувальну відповідь на запитання про участь у заходах національних меншин (фестивалі, конкурси тощо) отримано лише від 16 респондентів (31%), проте, їм вистачає культурних заходів у ЗВО, які популяризують їхню етнічну групу – 38 респондентів (75%). Є сенс звернути увагу на те, що 46 здобувачів (96%) хотіли б, щоб у ЗВО були міні-музеї, виставки, фестивалі, конкурси тощо, на які б залучали представників інших етносів, які проживають у Закарпатті.

Аналіз отриманих даних дає підстави для подальшого вивчення стану цієї проблеми і врахування окреслених особливостей у діяльності, спрямованій на міжкультурну взаємодію етносів.

Оскільки Закарпаття – поліетнічний регіон, при підготовці фахівців за освітньо-професійною програмою «Початкова освіта» на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти в Мукачівському державному університеті враховується необхідність підготовки майбутніх учителів Закарпатського регіону до професійної діяльності в умовах полікультурного освітнього середовища, на що спрямовується змістове наповнення освітніх компонентів («Педагогічна (природничка) практика»; «Історія державності та культури України»; «Методика навчання природничої освітньої галузі»; «Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі»; «Етнопедагогіка»; «Педагогічна етика» та ін.).

До найбільш традиційних форм підготовки майбутніх учителів початкових

класів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття відносяться лекційні, семінарські і практичні заняття, ефективність яких залежить від оптимального поєднання традиційних та інноваційних методів навчання. У сучасному освітньому просторі пріоритетними завданнями є: здійснення навчання в інтерактивному режимі; підвищення інтересу здобувачів вищої освіти до вивчення дисципліни; наближення освітнього процесу до практики повсякденного професійного життя<sup>189</sup>. Доведено, що професійна підготовка проходить інтенсивніше, якщо викладач виступає в ролі співрозмовника, створює умови для дискусії та розвитку конструктивного мислення. Використання активних методів в освітньому процесі ЗВО створює пошуковий характер навчання, готує до творчої професійної діяльності. Серед методів навчання ефективними вважаємо дискусію, проблемні методи, ділові та рольові ігри, метод проєктів, кейс-стаді тощо.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в міжкультурному освітньому просторі особливе місце належить педагогічній практиці. Регіональний підхід до підготовки фахівців у Мукачівському державному університеті реалізує можливість проходження педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти міста та області, максимальне наближення практичної підготовки до реальних умов праці. У процесі педагогічної практики у здобувачів вищої освіти формується система знань про культурну та етнічну багатоманітність України і, зокрема, Закарпатського регіону, розвивається здатність виконувати професійні завдання при взаємодії з представниками різних етнічних груп в освітньому середовищі початкової школи. Педагогічна практика сприяє суттєвому розширенню міжособистісних відносин, збагачує досвід позитивної взаємодії з представниками різних етносів на основі емпатії та взаєморозуміння, виробляє вміння аналізувати власні дії в умовах багатокультурності, розвиває здатність до самоаналізу та самооцінки професійних дій у міжкультурному просторі Закарпаття.

На наше переконання, ефективній підготовці майбутніх педагогів, які працюватимуть в умовах міжкультурного освітнього простору, сприяє, крім того,

---

<sup>189</sup> Пехота, О. М. (2007). Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. 2-е вид. доп. та перероб. Миколаїв: Вид-во «Гларіон», 276 с.

організація насиченої позааудиторної роботи в закладі вищої освіти – виховні години, які проводяться кураторами академічних груп чи запрошеними особами, тематичні заходи, конкурси, фестивалі, акції, конференції тощо. До важливих напрямів роботи відносимо: цілеспрямовану діяльність щодо розвитку плюралізму культур та налагодження конструктивного міжособистісного спілкування; створення рівних освітніх можливостей для представників різних етнічних груп, особливо для тих, хто належить до національних меншин; надання необхідної інформації та практичних рекомендацій щодо природи й особливостей міжетнічних конфліктів; стимулювання інтересу до вивчення культур різних етнічних груп, які проживають на території Закарпаття; заохочення будь-яких проявів міжетнічної толерантності тощо. Слід організовувати заходи, які сприяють неформальній та інформальній освіті майбутніх педагогів, спілкуванню й обміну думками викладачів та здобувачів, у ході яких формуються ціннісні орієнтири сучасної молоді, яка проживає в міжкультурному просторі Закарпаття і має свій індивідуально-специфічний світогляд.

Таким чином, носієм та провідником ідеї міжкультурності є особистість майбутнього вчителя, який не зможе результативно здійснювати професійну педагогічну діяльність у сучасних складних соціокультурних умовах без належної підготовки. В міжкультурному освітньому просторі важливими постають нові вимоги до особистості вчителя, як от: розвиток культури міжнаціонального спілкування, міжетнічна толерантність, обізнаність в особливостях культурно-освітніх традицій тих етносів, які проживають у відповідному регіоні та навчаються у даному закладі освіти. Постає потреба забезпечення гармонійного співіснування представників різних культур у закладах освіти, налагодження їх ефективної взаємодії в міжкультурному просторі Закарпаття. Вважаємо, що під час навчання в закладі вищої освіти майбутні вчителі початкових класів мають належним чином опанувати когнітивну площину, а також здобути практичні вміння і навички для ефективної діяльності в умовах міжкультурного освітнього простору. У процесі фахової підготовки майбутніх педагогів слід застосовувати такі технології та методи навчання, які б забезпечили високий рівень їх пізнавальної активності,



ефективність навчальної діяльності, й на основі цього – сформованість міжкультурної компетентності.

## **2.6. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ**

*Ольга Хома*

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи набуває нового змісту. Це зумовлено освітніми реформами (Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту»), вимогами Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Концепцією Нової української школи, змістом нового Державного стандарту початкової освіти. Відтак, Професійним стандартом сформульовано компетентності, якими повинен оволодіти учитель початкових класів: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя<sup>190</sup>. Вони знаходяться у взаємозв'язку, проте ми акцентуємо увагу на формуванні мовно-комунікативної та предметно-методичної компетентностей. Ми виходимо із мети професійної діяльності вчителя, яка полягає «... в організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання»<sup>191</sup>.

Таким чином, сьогодні постає питання про новий підхід у підготовці вчителя початкової школи. Ця проблема досліджувалася за різними напрямками: загальнопедагогічному (В. Андрущенко, А. Алексюк, С. Гончаренко,

---

<sup>190</sup> Професійний стандарт вчителя початкових класів, вчителя ЗЗСО і вчителя початкової освіти. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>. З екрану.

<sup>191</sup> Там само.

О. Дубасенюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва та інші), компетентнісному (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Савченко та інші), впровадження освітніх технологій у професійній діяльності (М. Вашуленко, О. Вашуленко, Л. Коваль, О. Комар, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Котик та інші).

Поняття «професійна підготовка майбутнього фахівця» за С. Сисоєвої та І. Соколовою трактується, як неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно та цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених у сучасних освітніх концепціях неперервності, гуманізації освіти і професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах для формування професійної компетентності особистості та успішної праці з урахуванням сучасних вимог ринку праці<sup>192</sup>.

О. Савченко запропонувала основні напрями підготовки майбутніх учителів: загальнопедагогічний, гуманітарний, професійно-особистісний, культурологічний. За дослідженнями вченої, для професійного становлення майбутнього вчителя «...необхідно гармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні й методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність їх базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти»<sup>193</sup>.

Наше дослідження було спрямоване на визначення концептуальних засад у підготовці майбутнього вчителя в нових реаліях:

1) ознайомлення студентів із Законом України «Про освіту», Концепцією Нової української школи, Новим Державним стандартом початкової загальної освіти («Мовно-літературна галузь»), Типовими освітніми програмами та іншими законодавчими актами в галузі освіти;

---

<sup>192</sup> Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження / Сисоєва С. О., Соколова І. В.: наук. видання. Київ, ВД ЕКМО, 2010.– 250с.

<sup>193</sup> Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я Савченко: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 23-25 квітня 2001р.). Полтава: ПДПУ.– 2001.– С. 8-10.

2) оволодіння інноваційними освітніми технологіями навчання і впровадження їх в практику роботи початкової школи під час проходження педагогічних практик;

3) формування в студентів практичних умінь і навичок проведення уроку української мови та читання в початковій школі на основі інтеграції;

4) підготовка креативного вчителя, який стане носієм національної й світової культури.

Сьогодні змінюються мета і завдання до оволодіння державною мовою. «Метою вивчення української мови та літератури, мов та літератур відповідних корінних народів і національних меншин є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей<sup>194</sup>.

Засвоєння нових підходів до навчання дасть можливість здобувачам вищої освіти зрозуміти, що зміст початкової школи конструюється як цілісна система, що ґрунтується на особистісно орієнтованому і компетентнісному підходах. Майбутній учитель початкової школи повинен, в першу чергу, зрозуміти філософію нової освіти: навчання має ґрунтуватися на пріоритетах суб'єктності учня, визнання за ним права на самореалізацію, що потребує зміни мети й ціннісних орієнтацій в освітньому процесі, методики діяльності вчителя.

Педагог, науково-педагогічні працівники за новим Законом «Про освіту» (Розділ 6, ст. 54) не стільки виконавець, як творча особистість, яка має право на:

– академічну свободу, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі;

---

<sup>194</sup> Державний стандарт початкової освіти // Учитель початкової школи. – 2018. №4 (вкладка). – С.1-16.

- педагогічну ініціативу;
- розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проектів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання;
- вільний вибір освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, що здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних працівників;
- доступ до інформаційних ресурсів і комунікацій, що використовуються в освітньому процесі та науковій діяльності <sup>195</sup>.

Аналізуючи нововведення в системі початкової освіти, стає зрозумілим, що в процесі підготовки майбутнього вчителя до навчання української мови та читання слід закцентувати увагу на доборі технологій навчання відповідно методів навчання, що спрямовані на формування креативного педагога, здатного до інновацій, до розуміння важливості мовної освіти. Через рідне слово передається досвід поколінь, любов до свого народу, його звичаїв, традицій. «Мова – духовне багатство народу. Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова» <sup>196</sup>.

Так як Концепція Нової української школи вимагає забезпечення різноплановості типів і структури уроків, інтегрованих зокрема, то в методиці навчання української мови нами закцентована увага на інтегрованих уроках. «Сконструйована система інтегрованих уроків мови й мовлення в початковій школі (із блоків знань різних предметів та видів діяльності, які об'єднуються навколо однієї теми) покликана сформувати в дітей здатність сприймати явища й предмети

---

<sup>196</sup> Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори в 5-ти т. Т.3. К.: Радянська школа, 1977. 670с.

різнобічно й водночас – емоційно, системно, прищепити почуття національної свідомості, утвердити ідеали правди, добра, краси»<sup>197</sup>.

Інтеграція в освіті розглядається, як:

– різновид наукової інтеграції, що здійснюється в межах педагогічної теорії та практики; вища форма відображення єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання та виховання;

– процес і результат взаємодії структурних елементів змісту освіти, який супроводжується зростом системності та спресованості знань учнів;

– цілеспрямоване об'єднання, синтез відповідних навчальних дисциплін у самостійну систему цільового призначення, яка спрямована на забезпечення цілісності знань та вмінь

– Інтеграцію в дидактиці С. І. Архангельський розумів як взаємозв'язок змісту, методів та форм навчання; Г. І. Батуріна – як цілісний навчально-виховний процес; Г. Ф. Федорець – як різноманітні зв'язки між структурними компонентами педагогічної системи.

На думку американських дослідників, інтеграція в освіті – це організація процесу пізнання, за якою учні можуть використовувати знання та вміння, отримані в школі, в реальних життєвих ситуаціях<sup>198</sup>.

Інтегровані уроки, застосування міжпредметних зв'язків створюють сприятливі умови для формування в учня здатності сприймати предмети цілісно, системно, розуміти навколишній світ, закони його розвитку. Зазначимо, що інтеграція в освітньому процесі не є новим чи недослідженим поняттям. В.Сухомлинський ініціював проведення уроків навчання грамоти серед природи: «Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ»<sup>199</sup>. Учні «йшли в природу

---

<sup>197</sup> Шильцова Л.М. Інтегровані уроки мови й мовлення в початковій школі / Л. М. Шильцова, Л.О. Варзацька.– Х.: Веста: В-цтво «Ранок», 2008.– 176 с.

<sup>198</sup> Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: – ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.

<sup>199</sup> Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори в 5-ти т. Т.3. К.: Радянська школа, 1977. – 670с.

– в ліс, в сад, на поле, луг, берег річки, – слово ставало в моїх руках зряддям, за допомогою якого я відкривав дітям очі на багатство навколишнього світу»<sup>200</sup>. Означену методику навчання доцільно повернути в практику роботи початкової школи, її модернізувати відповідно до реалій.

Проведений нами аналіз сучасних підходів до навчання української мови дає можливість констатувати, що сьогодні методична наука поповнилася технологіями навчання української мови, серед яких: «шість цеглинок», «щоденні п'ять», «кубування» та інші. Наступне важливе завдання в підготовці вчителя – це ознайомлення студентів з новими методами навчання й апробувати їх у процесі проходження педагогічної практики, що дасть можливість майбутнім учителям застосувати їх в професійній діяльності. Лекційно-практичні заняття з дисципліни «Методика навчання української мови з каліграфією» дали можливість змодельовати фрагменти уроків з їх застосуванням. Нами використовувалися дослідження лінгводидактів, учителів початкової школи, власний досвід. Підкреслимо, що українська педагогічна наука нагромадила багатий досвід навчання молодших школярів, опираючись на наукові основи етнопедагогіки, психології, праці вітчизняних педагогів та методистів (В. Сухомлинський, С. Русова, М. Вашуленко, Т. Донченко, К. Пономарьова та інш.). Його постійне вивчення, осмислення дасть можливість майбутньому фахівцю розробляти авторську методику на національному ґрунті, враховуючи європейський досвід навчання молодших школярів.

Практика проведення уроків української мови в початковій школі показує, що метод гри є найважливішим у навчанні шестирічних дітей. На цей осередок освітнього процесу ми акцентуємо особливу увагу. Під час дослідження методів навчання української мови в початковій школі нами розроблено дидактичні ігри, що формують у молодших школярів критичне мислення, національно мовленнєву особистість<sup>201</sup>. Гра переслідує дві цілі: навчальну та ігрову. Важливо, щоб ігрове

---

<sup>200</sup> Там само.

<sup>201</sup> Хома О.М. Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі / О. М. Хома // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Науковий журнал. – Суми, СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – №7 (61). – С.111-121.

завдання збігалось з навчальною метою. У початкових класах можна запроваджувати ігри:

- на формування розумових операцій (аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення);
- на розвиток зв'язного мовлення;
- на складання діалогу;
- ігри-інсценізації;
- ігри-конструювання, рольові ігри з елементами сюжету.

У навчальному процесі ця діяльність має форму ігрових ситуацій, ігрового прийому, ігрової вправи. Всі ці форми діяльності націлені на вирішення програмових завдань, засвоєння конкретного мовного матеріалу. Вони дають можливість полегшити процес одержання знань.

Суть дидактичної гри полягає в тому, що школярі розв'язують навчальні задачі, запропоновані в ігровій формі, і, таким чином, опановують принципи розумової діяльності, набувають уміння застосовувати знання в різних ситуаціях. У грі вчитель ненав'язливо розвиває інтелект дитини, викликає інтерес до навчання, створюючи «ситуацію успіху», впливає на хід і результати їхньої діяльності. Складовими елементами структури гри є: мотивація до гри, дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків. Але ігрова вправа може містити тільки інструктаж до виконання і аналіз кінцевого результату.

Упроваджуючи гру в хід уроку, треба дбати про те, щоб основне дидактичне завдання, що складає її зміст, відповідало навчальній меті уроку, було для дітей посилюючим, сприяло максимальній активізації розумової діяльності. Її застосовують на різних етапах уроку: при вивченні нового матеріалу, закріпленні знань та етапі перевірки знань, умінь, навичок. На уроках перевага віддається тим іграм, які передбачають участь більшості учнів класу, щоб вони мали змогу швидко відповідати, зосереджувати довільну увагу.

На практичних заняттях дисципліни «Методика навчання української мови з каліграфією» студентам пропонувалися квазіпрофесійні завдання, які є

наближеними до умов реальної фахової діяльності і мають творчий характер. Серед таких завдань:

1. Змодельуйте фрагмент уроку проведення ранкової зустрічі з першокласниками. Вживайте ввічливі слова. Складіть методичні рекомендації до проведення таких зустрічей.

2. Змодельуйте фрагмент уроку (пояснення нового матеріалу) в третьому класі на тему «Досліджуємо типи текстів».

3. Доберіть комунікативні завдання до теми «Речення за метою висловлювання». Проведіть фрагмент уроку на виконання одного із них.

Студенти моделюють фрагменти уроків української мови із застосуванням інноваційних методів навчання (особливо методу дослідження), розробляють компетентнісні завдання, проводять уроки української мови під час педагогічної практики, створюючи власну творчу лабораторію.

У процесі навчання української мови необхідно сформувавши у молодших школярів стійку мотивацію до оволодіння нею, розуміння того, що завдяки мові здійснюється зв'язок поколінь. Учителю початкової школи вкрай важливо розвивати зв'язне мовлення учня, його мовленнєву культуру, вміння і навички говорити правильно, виразно, красно, сформувавши орфографічні та пунктуаційні вміння в межах програми. Слово вчителя має стати основним засобом виховання. За В. Сухомлинським, формування ідеї Батьківщини якраз і розпочинається з плекання любові до рідного слова. «Школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують 4 культу: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова»<sup>202</sup>. Учений звертає увагу на формування культури засобом слова: «Мовна культура людини – це дзеркало її духовної культури»<sup>203</sup>.

Виходячи із цього, констатуємо, що «пріоритетного значення в розбудові нової школи набуває завдання формувавши в учнів систему загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода,

---

<sup>202</sup> Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори в 5-ти т. Т.3. К.: Радянська школа, 1977. – 670с.

<sup>203</sup> Там Само.



демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). У центрі освіти має перебувати виховання в учнів відповідальності за себе, за добробут нашої країни»<sup>204</sup>.

Практика роботи в початковій школі, наше дослідження дали можливість визначити окремі вправи, що сприятимуть формуванню національної свідомості у молодших школярів засобом слова. Серед них: аудіювання тексту, вправа «Поповнюю свій словник» (активізація і збагачення словника молодшого школяра), мовні хвилинки – орфоепічні, орфографічні, каліграфічні, вправи «Говори красно», вправи із застосуванням тексту, комунікативні завдання.

*Аудіювання.* Тексти історично-патріотичної тематики, поезій Тараса Шевченка, українських народних пісень, уривків українських (закарпатських) народних казок є тим матеріалом, що збагатить молодших школярів знаннями про рідну країну, викличе інтерес до вивчення її історії, мови. Не слід поза увагою залишати статті в дитячих газетах, журналах (як дидактичного матеріалу) про сьогодення нашої країни, її героїв. Окремі вправи.

*Вправа «Поповнюю свій словник»* (активізація і збагачення словника молодшого школяра). Системна робота над лексичним значенням слова сприяє уточненню словника молодшого школяра. Пропонуємо вчителю розпочинати урок рідної мови із вправи «У світі слів моєї країни». Серед слів такі: Україна, народ, герб, прапор та інші.

*Мовні хвилинки:* орфоепічні, орфографічні, каліграфічні. Орфоепічні хвилинки сприяють формуванню культури спілкування, орфографічні – культурі писемного мовлення. Варто зосередити увагу на вживанні великої літери у назві нашої країни (Україна, Вітчизна, Батьківщина, держава), географічних назвах (села, міста, ріки, гори на карті України) та інші.

*Каліграфічні хвилинки* включають написання елементів букв, слів, речень. Як показує практика роботи в початковій школі, для мовних хвилинок краще дібрати

---

<sup>204</sup> Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: – ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.

прислів'я, приказки, крилаті вислови, чистомовки, строфи із поетичних поезій, в яких передається мудрість українського народу, його працьовитість, поетичний склад душі, багатство мови. Наприклад:

#### 1. Прислів'я і приказки

Слово до слова – зложиться мова.

Мудрий не все каже, що знає, а дурний не все знає, що каже.

За рідний край життя віддай.

Вдома і стіни гріють.

Рідна земля і в жмені мила.

У чужій стороні і весна негарна.

#### 2. Крилаті вислови

Забудеш рідний край – тобі твій корінь всохне (П.Тичина).

Любіть Україну, як сонце, любіть ( В. Сосюра).

Слова – це крила ластівки, вона їх не почуває, але без них не може злетіти (Ю. Мушкетик).

#### 3. Чистомовки

Чу-чу-чу – рідну мову вчу.

Уч-уч-уч – усім про це скажу.

На- на- на – до нас іде весна.

Ок- ок-ок – сплету собі вінок.

Ай-ай –ай – мама спекла коровай.

Щу-щу-щу – діток пригощу.

#### 4. Строфи із поезії

О мово рідна! Золота колиско,

В яких світах би не бувала я, ☐

З тобою серцем, і по-українськи

Я вимовляю мамине ім'я (З. Кучерява).

*Вправа «Говори красно».* Вправа такого типу може включати слова, вирази українського мовленнєвого етикету. У багатому мовному арсеналі виробилася і закріпилася низка словесних вітань: доброго ранку, доброго здоров'я, добридень,

доброго вечора у вашій хаті, бувайте здорові тощо. Це наш повсякденний етикет, наша культура, взаємостосунки, зрештою, наше здоров'я. Працюючи з учнями над вивченням українського етикету, вчителю варто подавати його за групами: запрошення, прохання; згода, підтвердження; заперечення, відмова; вітання.

*Вправи із застосуванням тексту.* Відомо, що текстоцентрична технологія навчання є важливою у навчанні рідної мови (М. Вашуленко, М. Захарійчук). Текст є не тільки носієм інформації, а певним кодом до розуміння суспільних відносин, навколишнього світу. Тексти сприяють інтеграції мови з навчальним змістом математики, образотворчого мистецтва та інш. Як приклад:

### Україна

Де ви народились? Де вирости і почали ходити до школи? Як називається ваше місто, село? Це і є ваша маленька батьківщина. А якщо зібрати маленькі батьківщини до купи, то вийде велика Батьківщина – Україна. Ми живемо в Україні і пишаємося нею (з журналу).

*Комунікативні завдання.* Комунікативні завдання соціалізують особистість, формують навички спілкування. Окремі із них:

1. Розіграйте діалог, використавши прислів'я (за вибором):  
Скрізь добре, а вдома краще. Кожному птаху своє гніздо миле.
2. Напишіть листа однокласникові про своє місто (село).
3. Прослухайте пісню «Квітуча Україна» Наталії Май і задайте запитання вчителю.
4. Пошукайте інформацію про назву свого міста, села і поділіся з друзями.
5. Підготуйся до дискусії «Будемо захищати рідну землю», склавши план.
6. Складіть твір-міркування на одну із тем: «Бережімо наші Карпати», «Чим міцна наша сім'я», «Що значить бути чесним?», «Як можу допомогти рідній землі».

Для якісного формування комунікативних умінь на уроках рідної мови, на нашу думку, необхідно:

- вибрати технологію розвитку комунікативної компетентності;
- дібрати систему мовних, мовленнєвих вправ, комунікативних завдань;
- забезпечити розвиток зв'язного мовлення на різних рівнях.

Нами зацентовано увагу на застосуванні інтерактивної технології навчання. Ефективність її доведено практикою роботи в початковій школі. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови активної взаємодії всіх учнів. За словами Н. Дробот, інтерактивне навчання спрямоване на сукупність педагогічних технологій, котрі складають педагогічну систему, засновані на спільній діяльності, що здійснюється засобами комунікації та має проблемно-пошукову природу<sup>205</sup>.

Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі, спілкуючися між собою. Воно є частиною особистісно орієнтованого навчання, так як сприяє соціалізації особистості, усвідомленню себе як частини колективу, своєї ролі в ньому. Інтерактивні технології класифікують: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології навчання у грі; технології навчання в дискусії<sup>206</sup>.

Наше дослідження показало, що робота в групах розвиває в учнів самостійність, формує вміння співпрацювати, граматичні поняття засвоюються в процесі пошуку. Інтерактивна технологія навчання передбачає застосування методів навчання, в основі яких лежить спілкування й пошук. Вони вирішують завдання: навчати, виховувати, формувати мовленнєву особистість. Серед методів акцентуємо увагу на окремих, що розроблені вченими.

*«Навчаючи – учись»*. Використовується у процесі узагальнення та повторення вивченого. Він дає можливість учням взяти участь у передачі своїх знань іншим. Застосування цього методу дає загальну картину розуміння мовних понять, що необхідно засвоїти на уроці, спонукає до певних запитань та підвищує інтерес до навчання. Наприклад, узагальнюючи поняття про дієслово як частину мови, учні, об'єднані в групи, акцентують увагу на його специфіці. Досліджуючи особові закінчення дієслів теперішнього і майбутнього часів на основі таблиці, доходять

---

<sup>205</sup> Дробот Н. Упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес сучасної школи / Н.Дробот // Гуманітарний вісник, 2012.– № 24. – С.90-93.

<sup>206</sup> Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / Авт. уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.

висновку про написання в них букв е, и, у залежності від закінчення в третій особі множини (-уть, -ють ☐ пиши е; - ать, - ять ☐ пиши и). В кінці уроку вони складають лінгвістичний твір-есе «Як правильно писати особові закінчення дієслів?».

«*Займи позицію*». Корисний для розвитку критичного мислення, оскільки спонукає до пошуку шляхів вирішення проблеми. До прикладу, питання для дискусії: яким членом речення є іменник «край», обґрунтувати свою думку. Для дослідження вчитель пропонує речення: Я люблю свій рідний край. Закарпатський край багатий на ліси. В кінці дискусії складається алгоритм визначення підмета й другорядного члена речення.

«*Мікрофон*». Є різновидом колективного обговорення й підведення підсумків. Він надає можливість кожному висловити свою думку щодо засвоєного мовного поняття. В учнів формуються вміння складати діалоги, добирати репліки із застосуванням формул мовленнєвого етикету.

«*Незакінчене речення*». Дає можливість ґрунтовніше працювати над умінням висловлення власних ідей, порівняння їх з іншими. Робота за такою методикою дає змогу учням засвоїти структуру речення, попередити інверсію у процесі його складання. Окрім цього, формується вміння складати монологічне й діалогічне зв'язне висловлювання.

З-поміж інших методів рекомендуємо застосовувати такі, як: «*вузлик*», «*дискусійне коло*», «*асоціативний куц*», «*позначки*» тощо. Разом з традиційними методами вони сприяють формуванню мовленнєвої особистості.

Науково-педагогічна діяльність автора статті, спостереження за освітнім процесом у закладі вищої освіти дали можливість сформулювати основні напрями підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів читацької компетентності: загальнонауковий, психолого-педагогічний, методичний.

Загальнонаукова підготовка спрямована на формування сучасної ерудованої людини, яка володіє знаннями національної й світової культури, педагогічним надбанням у навчанні молодших школярів, усвідомлює свою відповідальність перед суспільством, дотримується професійної етики. «Стрижнем професійної підготовки спеціаліста XXI століття постає розвивальна, культуротворча домінанта,

виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем»<sup>207</sup>. Дотримуємося позиції О. Дубасенюк, що «професіоналізм учителя охоплює культуру й компетентність і залежить від рівня інтелектуального розвитку, освіченості його як особистості»<sup>208</sup>. Слід розуміти, що основи національної культури в молодшому шкільному віці закладаються саме через дитячі книги. Тому надзвичайно важливо, щоб майбутній учитель був обізнаний із сучасною українською дитячою літературою і зумів методично правильно організувати роботу над нею на уроках класного та позакласного читання.

Психолого-педагогічна підготовка є основою у професійному становленні майбутнього вчителя. Сформовані компетентності з психолого-педагогічних дисциплін дають можливість студентові правильно побудувати освітній процес, дібрати методи навчання, дотримуючись дидактичних принципів. Проте вони формують у здобувачів освіти загальнопедагогічні знання й уміння, розвивають педагогічне мислення, професійно-особистісні якості.

Але найбільш важливою складовою підготовки майбутніх учителів у формуванні читацької компетентності вважаємо наявність методичної компетентності, що спрямована на формування здатності розв'язувати методичні задачі у процесі навчання учнів мовно-літературної освітньої галузі, визначеної Державним стандартом початкової освіти; здатність до інтеграції в навчальній діяльності в контексті освітньої реформи. Дисципліна «Методика навчання літературного читання» включає засвоєння ключових тем, які вкрай важливі для формування практичних умінь. Деякі із них:

1. Концепція Нової української школи: формування читацької компетентності.
2. Читання як вид комунікативно-пізнавальної діяльності. Різновиди читання.
3. Формування і розвиток навички читання.

---

<sup>207</sup> Дубасенюк О. Загальнокультурна компетентність: сутність та наукові підходи. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С.5-10.

<sup>208</sup> Там само.

4. Особливості методичної роботи над творами різних жанрів.
5. Дидактична структура уроків читання.
5. Методика позакласного читання (робота з дитячою книжкою).

Підготовка майбутніх учителів до формування читацької компетентності передбачає, на наш погляд, у першу чергу розуміння здобувачами освіти філософії літературної освіти в початковій школі. «Метою є розвиток особистості молодшого школяра засобами різних видів читацької діяльності; формування читацької, комунікативної та інших ключових компетентностей; збагачення емоційно-ціннісного, естетичного, соціального та пізнавального досвіду; розвиток образного, критичного і логічного мислення та літературно-творчих здібностей; формування готовності до вивчення української та зарубіжної літератури в освітньому закладі II ступеня»<sup>209</sup>.

Уся робота повинна бути спрямована на засвоєння студентами шляхів реалізації змістових ліній Державного стандарту початкової освіти мовно-літературної галузі. Їх формулювання націлює на інноваційний підхід у проведенні уроків читання в початковій школі.

Наше дослідження проблеми щодо методики роботи над художнім текстом дало можливість визначити блоки і етапи опрацювання тексту. Серед блоків: організаційно-мотиваційний, мистецько-художній, аналітичний, творчий.

Організаційно-мотиваційний блок включає такі етапи: 1) вступна бесіда, що передбачає підготовку учнів до сприймання тексту, мотивації до вивчення; 2) словниково-орфоепічна робота (проводиться перед читанням, в ході читання, після читання тексту – у залежності від жанру твору).

Мистецько-художній блок є найважливішим для сприйняття тексту учнями. Він передбачає взірцеве читання тексту вчителем, який показує зразок технічно правильного й виразного читання, захоплює учнів красою українського слова. Етап – первинне сприйняття тексту спрямований не тільки на виявлення рівня розуміння учнями фактичного змісту, а з'ясування враження дітей від прочитаного.

---

<sup>209</sup> Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти за ред. О. Савченко. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/program/60529/>. З екрану

Прослуханий текст повинен викликати у школярів певні емоції, думки, що вплине на формування морально-етичних цінностей, виховання громадянина-патріота.

Усі інші блоки роботи над текстом повинні підпорядковуватися другому. Аналітичний блок передбачає різні види читання тексту учнями, аналіз його. Формуючи повноцінні якості читання (що є важливим навчальним завданням уроку), вчитель розвиває мовлення учнів, їхню творчу літературну діяльність, прищеплює шанобливе ставлення до української культури. Учні мають змогу вчитуватися у художнє слово, розкривати його таємниці і красу.

Творчий блок спрямований на формування учня-читача, який висловлює своє ставлення до прочитаного; «спілкується» з автором твору. Вчитель пропонує низку завдань, що сприяють розвитку зв'язного мовлення, ігрові вправи на формування образної уяви. Необхідно знаходити цікаві ігри, творчі завдання, адже саме у такій діяльності учні мають змогу самовиразитися, розкрити свій літературний талант і краще зрозуміти ідейне спрямування художнього тексту. Серед прийомів розвитку розумових операцій учитель може застосувати такі: складання сенканів, кластерів, порівняльних таблиць, «паспорта» літературного персонажа, групування понять, вчинків літературних героїв та інші.

Сьогодні у рамках Нової української школи розроблено інноваційні методи навчання, стратегії розвитку критичного мислення, як-от: «кубування», «сенкан», «читаємо та запитуємо», «діаграма (кола) Вена», «кероване читання або читання з передбаченням», «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися», проведення дискусій і дебатів, створення лепбуків та інші <sup>210</sup>. Практичні заняття з дисципліни «Методика навчання літературного читання» спрямовані саме на моделювання фрагментів уроку із застосуванням як традиційних, так й інноваційних методів навчання.

Таким чином, нами охарактеризовано окремі аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації мовно-літературної змістової лінії Державного стандарту.

## 2.7. READING AS A DESTRUCTIVE PHENOMENON

---

<sup>210</sup> Нова українська школа: порадник для вчителя: навчально-методичний посібник. Чернівці, 2018. 126 с.



## IN THE LIFE OF SOCIETY

*Maria Lavrenova, Vasil Szilágyi*

In the era of the formation of the global information society and rapid social change, reading is becoming one of the key tools for the acquisition of information and knowledge, education, cultural competence, and therefore needs targeted support. However, the role of reading in the spiritual and economic development of society is not yet fully understood as a national problem, and the decline in interest in reading is not defined as a destructive phenomenon in society<sup>211</sup>. According to the International Literacy Association (ILA), there are now about 800 million people in the world who cannot read or write at all.

Democratic processes in Ukraine and the transition to market economic relations have necessitated the training of competitive professionals in higher education. After all, at the present stage in the Ukrainian state there are transformations that ambiguously affect the social development of the individual, provoke the loss of former life landmarks and the emergence of a new value meaning of human life. Rapid changes are taking place before our eyes. We become active participants in the creation of the history of Ukraine. Changes in socio-cultural and socio-economic realities have affected the life of society and each person. Man becomes not only a witness but also a participant in such changes. A person is a creator and a victim, because he does not always keep up with modern transformations. At the same time, the younger generation perceives social events as realities of life, because it does not know others. Therefore, young people fit organically into modernity, live in it<sup>212</sup>.

The National Doctrine of Education Development of Ukraine in the XXI century states that the primary task of state educational and social policy is to form a person who will live in harmony with nature, social environment, become positively socialized in

---

<sup>211</sup> Полонська Т.К. Стратегії навчання іншомовного читання учнів молодшого шкільного віку Український педагогічний журнал. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2018. № 1. – Режим доступу: <https://cutt.ly/QnLe3t5>

<sup>212</sup> Tools for Literacy Professionals / International Literacy Association. – U.S.A.: Neward, 2015. – Режим доступу: <http://www.reading.org/spring2015>

society<sup>213</sup>. The Law of Ukraine «On Education»<sup>214</sup> states the need for personality formation, development of creative abilities, gaining social experience. However, in the practice of educational institutions, the process of socialization of the individual has become secondary, because the learning process comes first. As a result, most school graduates have insufficiently formed life competencies, underdeveloped social abilities, incapable of self-realization in society, show a tendency to antisocial behavior. That is why the study of the problem of socialization of the individual is relevant.

The problem of socialization in recent years has been intensively studied by both domestic and foreign scientists: sociologists, psychologists, teachers, namely: G. Averyanova, T. Alekseenko, P. Burns, I. Bekh, N. Bibik, L. Bozhovich B. .Bratus, O.Vashchenko, J.Herbert, S.Hessen, T.Govorun, N.Golovanova E.Durkheim, I.Zvereva, S.Kyrylenko, J.Kolominsky, F.Kolberg, J.Komensky, I.Kon, O. Kononko, P. Kulisha, O. Kuzmenko N. Lavrychenko, M. Lukashevych, V. Moskalenko, V. Orzhekhovska, T. Parsons, J. Pestalozzi, U. Thomas, M. Shibusani.

The term «socialization» was introduced by the American sociologist F. Giddinson in 1887 in his book «The Theory of Socialization»<sup>215</sup>. He defined the essence of this process as «the development of the social nature and character of the individual,» as «the preparation of human material for social life». In general, it should be noted that this term was actively included in the pedagogical and psychological literature in the 50s of the twentieth century. The concept of «socialization» (from the Latin *socialis* – social) is increasingly used as a scientific category by representatives of a wide range of sciences – philosophy, sociology, psychology, political science, pedagogy and others.

It is known that the term socialization is often understood as a process that is necessary for a person to acquire certain skills to achieve a full life in society. Unlike other living beings, whose behavior is biologically determined, man as a biosocial being needs a process of socialization in order to survive.

---

<sup>213</sup> Національна доктрина розвитку освіти. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

<sup>214</sup> Закон України «Про освіту». Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

<sup>215</sup> Giddings, F.H. (1897). *The theory of socialization*. Macmillan.

In scientific research, socialization is seen as a process of entering the individual into society, mastering the value system of society, skills of interaction with other people, compliance with established norms and rules. To date, scientists have not reached a consensus on the definition of the term «socialization», discussions around this concept indicate its complexity in developing a holistic theory of socialization as a phenomenon and process (See Table 1).

**Table 1**

**Interpretation of the definition of «socialization» in the literature**

N. M. Bibik <sup>216</sup>	Socialization is a two-way process through which the individual, on the one hand, assimilates social experience, integrating into the social environment, the system of existing connections, on the other - actively reproduces these connections, realizing himself as a person. At the same time, the socialized individual not only adapts to the circumstances of the environment, but also learns to know the world, interact with it, acquire the position of the subject of social life during his activity and self-development.
Zozulyak-Sluchik R.V. <sup>217</sup>	Socialization – the development (education) and self-realization of man throughout life in the process of assimilation and reproduction of the culture of society.
Lukashevich M.P. <sup>218</sup>	Socialization – the process of assimilation by a human individual of a certain system of knowledge, norms and values that allow him to function as a full member of society; includes both purposeful influence on the personality, and the spontaneous, spontaneous processes influencing its formation.
N.D. Nikandrov and S.N. Gavrov <sup>219</sup>	Socialization involves multifaceted and often multidirectional influences of life, as a result of which a person learns the «rules of the game» adopted in this society, socially acceptable norms, values, patterns of behavior».

<sup>216</sup> Бібік Н. М. Структура і зміст соціальної компетентності// Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. К. Педагогічна думка, 2014. С. 50 – 64.

<sup>217</sup> Основи соціалізації особистості : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Р.В. Зозуляк-Слущик. – Івано-Франківськ : НАІР, 2015. – 218 с.

<sup>218</sup> Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. Посібник. – К.: ІЗМК. – 1998.

<sup>219</sup> Гавров С.Н., Никандров Н.Д. Образование в процессе социализации личности //Вестник УРАО – 2008. - №5. – С.21.

Goncharenko S.U. <sup>220</sup>	Socialization is the individual's acceptance of group norms, the individual's acceptance of beliefs, values and norms of higher or lower status, characteristic of groups in which membership the individual seeks.
Emil Durkheim <sup>221</sup>	A society can survive only when there is a significant degree of homogeneity among its members. Therefore, it seeks to form a person «in his own image».
T. Parsons <sup>222</sup>	Socialization as «internalization of the culture of the society in which the child was born», as «mastering the requisites of orientations for satisfactory functioning in the role». The universal task of socialization is to form in «newcomers» who enter society, at least, a sense of loyalty and, at most, a sense of devotion to the social system. According to his views, a person «absorbs» common values in the process of communicating with «significant others».
Talmen I., Marotz-Baden R., Pindas P. <sup>223</sup>	The process of socialization of the individual was considered as a successive course of three stages: the preschool period, the period of involuntary existence of the child, which is dominated by play activities. The second stage – a period of active knowledge of the child's life, its laws and requirements. The third stage – the stage of completion of its formation – is the process of self-education, extracurricular and university education.
I. Con <sup>224</sup>	The set of all social processes through which the individual learns and reproduces a certain system of knowledge, norms, values, which allows him to function as a full member of society «in the real process of socialization, individuals do not just adapt to the environment and learn social norms and rules. ready-made, but also master the science of creating something new, transforming themselves and the world around them».
Psychological dictionary <sup>225</sup>	In the psychological dictionary, socialization is seen as a process and result of assimilation and active reproduction by an individual of

<sup>220</sup> Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 375с.

<sup>221</sup> Дюркгейм Э. Метод социологии. Киев; Харьков, 1899. С. 12-13.

<sup>222</sup> Parsons T. The Social System. Glencoe, 1952.

<sup>223</sup> Tallman I., Marots-Baden R., Pindas P. Adolescence Socialization in Cross-cultural Perspective: Planning for Social Change. N. Y., 1983.

<sup>224</sup> Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самопознание. М., 1984.

<sup>225</sup> Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В.Синявський, О.П.Сергеєнкова/ За ред.. Н.А.Побірченко

	social experience, the system of social ties and relations in his own experience.
Mustaeva F.A. <sup>226</sup>	Socialization is considered within the concept of the phenomenology of development and existence of the individual, according to which the individual existence of man is defined both as a social unit and as a unique personality.

Socialization is influenced by a large number of circumstances and factors, namely: the state, society, family, informal groups, the media, religion. Socialization is carried out throughout a person's life, divided into primary (socialization of the child within family ties) and secondary (socialization within social institutions, social contacts outside the immediate environment of the child). This is because the living conditions of man, and hence himself, are constantly changing, requiring entry into new social roles, changes in status, sometimes radical.

According to the most common definition, socialization is the process of an individual's entry into society as a result of his active assimilation of social experience, social roles, norms, values necessary for successful life in this society. In the process of socialization, a person develops social qualities, knowledge, skills, relevant skills, which allows him to become a capable participant in social relations. Socialization occurs both under the conditions of natural influence on the personality of various circumstances of life, and purposeful formation of the personality. Due to human activity, his way of life, the reflection of his social reality turns into a complex two-way interaction of personality and social life. A complex process of interaction with each other and is a source of development and formation of the individual. The activity of the individual is conditioned by the human need to belong to society, to perceive, evaluate and comprehend it, to identify oneself with one's people, a specific social group.

Social reality, socio-psychological phenomena arise as a reflection of various forms of communication. But the formation of socio-psychological type occurs primarily through their own experience of communication in direct social contacts, where a person is influenced by the microenvironment, and through him – and the macroenvironment, its

---

<sup>226</sup> Мустаева Ф. А. Социальная педагогика: учебник для вузов. М.; Екатеринбург, 2003.

culture, social norms and values. A person joins one or another group often in order to become a part of it, to comprehend the feeling of «We» and the feeling of «I» among the «We», which deprives loneliness, gives a sense of strength and confidence, encourages influence on social life. In the group in the process of interpersonal contacts, contributes to the acquisition of individual experience. Thus, the two-way process of socialization involves the assimilation of social experience by the individual by entering the social environment, the system of social ties and the active reproduction of such ties. That is, a person not only adapts to the conditions of society, elements of culture, norms that are formed at different levels of society, but also transforms them into their own values, orientations, attitudes through their own activity.

In other words, it is a two-way interdependent process of interaction between man and the social environment, which involves both its inclusion in the system of social relations through the assimilation of social experience and their independent reproduction, during which a unique personality is formed<sup>227</sup>.

Scientists distinguish between two types of social adaptation: active and passive. In the process of active adaptation, the individual seeks to interact vigorously with the environment, to influence its development and change, to overcome difficulties and obstacles, to improve social processes. In passive adaptation, the individual does not seek to change the surrounding reality, passively accepts existing norms, assessments, methods of activity, weakly mobilizes biological and psychological resources for adaptation in the social environment.

Analysis of different concepts of socialization shows that it has two components:

1) the process of adaptation (adaptation) of man as a biological being to life in society (assimilation of social norms and cultural values of the society to which he belongs, inclusion in social practice); it occurs mainly in the early period of human life – in childhood, adolescence, adolescence;

2) the process of personality formation - the development and self-change of man in the process of development and reproduction of culture, which occurs at all ages.

---

<sup>227</sup> Зозуляк-Случик Р. В. Основи соціалізації особистості : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Р. В. Зозуляк-Случик. – Івано-Франківськ : НАІР, 2015. – 218 с.

Socialization occurs under the influence of a huge number of different conditions that in one way or another affect the development of people. These conditions are called factors (factors). To date, not all of them have even been identified, and for obvious reasons, not all have been studied. We know quite a lot about some of them, little about others, and almost nothing about the third. According to A. Mudryk<sup>228</sup>, four groups are most generalized.

*The first – megafactors* (mega – very large, global) – space, planet, universe, which in one way or another through certain groups of factors affect the socialization of all inhabitants of the Earth.

*The second – macrofactors* (macro – large) – country, ethnic group, society, state, which affect the socialization of residents in certain countries (this influence is mediated by two other groups of factors). Country, state – are concepts adopted to distinguish people who live within certain territorial and administrative boundaries and are united by each other for historical, socio-economic and psychological reasons. The specifics of the country's development, the state is determined by the most important personalities of socialization of the population, especially young people

*The third group – mesofactors* (intermediate) – the conditions of socialization of large groups of people, separated by location and type of settlement in which they live (region, city, town); by belonging to the audience of certain mass communication networks (radio, television, etc.) and to certain subcultures. Regional conditions are conditions that are characteristic of people of their socialization, living in a particular part of the country, state and have distinctive features.

Microfactors directly affect specific people - family, home, micro-society, peer groups, educational social, public, private and religious organizations.

In order to implement the socializing process, the teacher must have the mechanisms of socialization, the choice of which is based on certain principles of this process:

---

<sup>228</sup> Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. [для студ. пед. вузов] / А. В. Мудрик; под ред. В.А.Сластенина. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

– the principle of systematization, which provides for the impact on the individual of both micro and macro environments that interact closely, interact and mutually determine each other;

– the principle of activity, which determines the active interaction of the individual with other people, which the individual enters in the course of activity and communication, ie there is a continuous holistic process of assimilation of objective reality by the individual through inclusion in the activity;

– the principle of bilateral interaction of the individual and the social environment, the interdependence of the process of entry of the individual into the system of social relations and at the same time their reproduction in the system of family, social, educational, industrial, etc. connections;

– the principle of personal activity and selectivity, which allows us to consider a person not as a passive link in the socialization process, but as a person who can actively act and independently choose the social conditions of their own development and form their own «I», based on vision of ideals and beliefs.

The process of socialization of primary school students is one of the urgent problems of modern pedagogy, because it is the initial stage of school socialization. The socialization of a child is a long and very complex process. On the one hand, any society, first of all, is interested in the fact that every child, having accepted and mastered the system of social and moral values, ideals, norms and rules of conduct, could live in this society, become a full member. On the other hand, the formation of the child's personality is greatly influenced by various spontaneous, spontaneous processes occurring in our lives<sup>229</sup>.

According to socio-psychological research, the younger school age is sensitive to the process of socialization. This is an important stage in the life of the child, associated with a significant restructuring of the logic of psychological development, with the formation of a new type of leading activity (from play to learning, where the decisive factor in socialization is mastering learning activities, developing compulsory school skills).

---

<sup>229</sup> Матвеева О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях // Известия ПГПУ им.В.Г.Белинского. Общественные науки. - №16(20).2010.- С.156.



interpersonal relations at school), with the acquisition of the first socially significant role – the status of a student with his range of rights and responsibilities to society. Due to this, the emotional and social life of the child develops, his idea of himself and what others think of him is formed.

The main functions of the school as an educational organization in the process of socialization can be considered according to the author A.V. Mudryk:

- human involvement in the culture of society;
- creating conditions for individual development and spiritual value orientation;
- autonomy of the younger generations from adults;
- differentiation of pupils with counterparts with their personal resources in relation to the real socio-professional structure of society<sup>230</sup>.

The tasks of the primary school teacher and social educator at this stage are: «approval, adjustment and development of the basic system of life relations and orientations, sensuality, intelligence and will, formation of inclinations and preferences, social instincts and passions, satisfaction of needs and interests»<sup>231</sup>.

Sociologists, psychologists, teachers identify the main conditions and factors of socialization of junior high school. According to research by scientists, the main conditions for effective socialization of the child are:

- 1) emotionally comfortable atmosphere in the classroom;
- 2) children's mental health;
- 3) favorable conditions for the child's socialization, ensuring his psychological comfort in the team;
- 4) organization of psychological and pedagogical monitoring of indicators of development, health and upbringing of children;
- 5) close contact between teachers and parents;
- 6) formation of partnership cooperation, readiness to work in the socially-oriented direction.

---

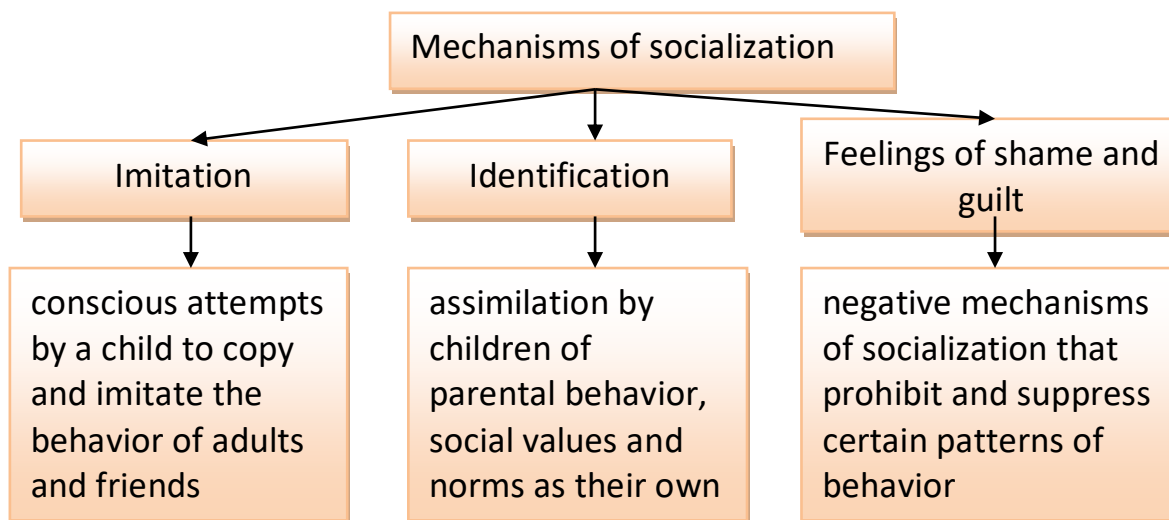
<sup>230</sup> Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. [для студ. пед. вузов] / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Слостенина. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

<sup>231</sup> Муляр Н. Особливості соціалізації учня початкових класів на уроках «Я у світі» Актуальні питання гуманітарних наук. Серія Педагогіка. Вип.10, 2014.

Sigmund Freud<sup>232</sup> proposed the concept of mechanisms of socialization of the individual (Scheme 1):

**Scheme 1.**

**Mechanisms of socialization of the junior schoolboy**



However, the social situation of children’s development has changed over the last ten years. In the late 90’s, the school was the main source of information for the child about the world, man, society, nature. Currently, the media, the Internet significantly affect the formation of children’s picture of the world. Increasing the amount of information, which is often aggressive, unsystematic, has a negative impact on the child’s psyche, his personal development.

Researchers emphasize a number of fundamentally new social practices and technologies of social interaction in the information society. Among them – new forms, styles and meanings of social life, value priorities, features of interpersonal relationships; a new style of social behavior, which is defined as «information and communication», the emergence of new social connections – network communities, etc<sup>233</sup>.

Education should result in a kind of readiness for life: the ability to act, make decisions, distinguish between good and evil and choose their place in these moral

<sup>232</sup> Sigmund Freud Group Psychology and the Analysis of the Ego. [WW Norton & Co](#), New York, United States, 1990.

<sup>233</sup> Кузнецова Т. Я. Чтение как инструмент социализации личности в цифровую эпоху//Вестник МГУКИ,2018. № 6 (86). С. 164-170.

oppositions, build relationships with different people, find the necessary information and use it successfully. In other words, a modern educated person must be well socialized.

Studies by sociologists and psychologists show that modern children are limited in communication with each other, with peers. This is due to the high employment of children in school, interest groups and quarantine restrictions during the Covid 19 pandemic (March 2020 – May 2021). Collaborative activities, games, collaboration with peers and adults are «limited in time or not available to younger students». Such a restriction of the child's life significantly complicates the development of moral and ethical norms and relationships, complicates the formation of communicative competence, tolerance, emotional sensitivity, the manifestation of good feelings towards other people. This factor also slows down the process of socialization, personal growth of younger students.

Modern children do not participate much in the activities of children's NGOs, «deprived of the opportunity to gain experience of collective relationships: cooperation and mutual assistance, selfless work for the benefit of society». Therefore, the organization of the educational process in modern school should be «formation of a conscious system of ideas about the world around us, value social and interpersonal relations».

L.I. Bozhovych<sup>234</sup> considers the primary school age to be the period of birth of the child's social «I», where the key moment is the formation of the social position of a student with a leading educational activity. In the early school years, children are growing interested in social issues. According to research by NF Golovanova<sup>235</sup>, elementary school students are interested in a wide range of social topics: war and peace, friendship and love, hatred, conflict and violence, their «I», planning life goals and finding meaning in life, politics, economics, disease and grief, religion, creativity, different life experiences of people, social roles, rights and responsibilities of members of society, the importance of family members and many others.

---

<sup>234</sup> Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.

<sup>235</sup> Голованова Н. Ф. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2017.

One of the means of socialization of first-degree applicants is reading. The socialization of first-degree students through reading is teaching children to use the examples given in books in problematic situations in order to feel comfortable, confident and act adequately. According to V. Sukhomlynsky, the socializing potential of reading is a means of social cognition, in particular: acquaintance with social norms, laws, roles, etc. It can play an important role in acquainting with certain elements of social activity. He believed that «in order to prepare a person spiritually for independent living, it is necessary to introduce him to the world of books»<sup>236</sup>.

«Reading creates a kind of balance between the demands of life and the psychological, physiological and social capabilities of man. Successful socialization through reading helps to expand the range of life opportunities for children. It involves mastering a wider range of social repertoires, as reading can act as a means of internalizing certain norms, positions and roles. Reading can develop a child's ability to identify, the ability to distinguish and recognize the emotions and feelings of others, to compare them with the standards of normative behavior»<sup>237</sup>.

Globalization processes in modern society could not but influence the transformation of various aspects of reading activities of both adults and children: reading status, character, ways of working with text, visual material, reading interests, motives and incentives for reading. Among the transformational processes in the field of reading, the change of the reading model attracts attention, which experts associate with a significant share of reading from the screen, the emergence of «new nature texts», media texts. Along with the usual, easy-to-read texts on paper, today their «niche» is confidently occupied by electronic texts placed on the screens of mobile devices on the Internet. As we can see, in the XXI century, in the conditions of intensive development of information technologies, appearance of various media resources, reading, which for a long time was considered as a way of interesting leisure, was considered quite a prestigious occupation<sup>238</sup>.

---

<sup>236</sup> Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976.

<sup>237</sup> [Читання як важливий засіб соціалізації дитини: актуалізація поглядів В.О. Сухомлинського/](#) Л. Баліка, Г.Шелюк // Інноватика у вихованні, 2019. - Вип. 10. - 137-143/

<sup>238</sup> Мартиненко В.О. Читання як чинник соціалізації молодшого школяра Ціннісна складова соціалізації особистості дитини в умовах сьогодення: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 23 квітня 2020 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНУ» ДОР» / Наук. ред. В.В. Сиченко, О.В. Ковшар, В. В. Шинкаренко, С. В. Майданенко. – Дніпро. – 278 с.

This situation encourages rethinking the functional role and tasks of children's reading in the information society, finding new learning technologies for semantic reading, critical thinking, interpretation of textual information, development of positive motivation to read, increasing attention to the development of reading guidelines<sup>239</sup>.

Compared to previous generations, modern children read very little in Ukrainian, English and even more so. Videos, the Internet, television displace reading as a cognitive and artistic and aesthetic value. The low reading culture of modern primary school students leads to difficulties in learning and development of logical thinking and imagination, which entails the impossibility of semantic analysis of texts of various genres, the inability to form an internal plan of action. It is known that the impact of fiction on a person, especially a child of primary school age, is huge. D. Likhachev wrote: «Literature gives us a colossal, huge and deep experience of life. It makes a person intelligent, develops in him not only a sense of beauty, but also understanding – understanding of life, all its complexities, serves as a guide to other eras and to other peoples, opens the hearts of people to you. In short, it makes you wise<sup>240</sup>». Under the guidance of the teacher, children begin to learn the content of basic forms of human culture (science, art, morality) and learn to act in accordance with the traditions and new social expectations of people.

Ukrainian scientist O. Martynenko<sup>241</sup> notes that against the background of declining children's interest in reading, attention should be paid to more careful selection of children's works for lessons with children's books and family reading in terms of broadcasting social experiences, developing interesting forms of interaction with them in the context of positive motives. to reading activities. Despite the pressure of various means of electronic products and the active interaction of children with them, literary works remain a constant factor in the socialization of the child's personality.

---

<sup>239</sup> Так само.

<sup>240</sup> Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном /Сост. и общая ред. Г.А.Дубровской. – Изд. 3-е. – М.: Дет. лит., 1989.

<sup>241</sup> Мартиненко В.О. Читання як чинник соціалізації молодшого школяра Ціннісна складова соціалізації особистості дитини в умовах сьогодення: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 23 квітня 2020 р., м.Дніпро, КЗВО «ДАНУ» ДОР» / Наук. ред. В.В.Сиченко, О.В.Ковшар, В.В. Шинкаренко, С.В.Майданенко. – Дніпро. – 278 с.

An environment in which the child's close environment treats reading as a value is crucial for becoming a competent reader. After all, the earlier children become interested in reading, the more qualified the child grows as a reader, and then is formed as a successful person with high intellectual potential. In the context of socialization of students, the texts of works should be value-oriented, namely: contain evaluative statements of the author, characters about certain phenomena, events, reflect the cultural stereotypes that exist in society; to promote a more conscious, active, purposeful development of cultural values and understanding of social norms. By mastering the ways of character relationships in children's works, students have the opportunity to imaginatively put themselves in the place of another person, to understand his feelings and thoughts; the more the child is familiar with possible patterns of behavior, the better he adapts to the conditions of the social environment.

The communicative function of children's literature helps readers understand the relationship with many areas of society; to get acquainted with the cultural values of people of different epochs; they preserve invaluable human experience and pass on important knowledge created by mankind to future generations. Any text is multifunctional and has its own focus. Socio-psychological functions of reading, directly related to the needs, interests, goals of children, determine the range of their reading interests, preferences, hobbies, influence the process of personality formation in general<sup>242</sup>.

For example, today we observe in a large part of students the desire for self-knowledge, self-development, self-improvement, expansion of their worldview, ambitious attitudes to become famous and successful people in the future. In reading, such students are interested in cognitive literature in various fields of knowledge and language of writing, namely: children's encyclopedias, reference books, dictionaries, book series «Cool knowledge for knowledge», «School Without Boredom», «How It's Arranged. Works» , «How It's Arranged. Smartphones», «Diary of a Weak», etc., to read books in

---

<sup>242</sup> Мартиненко В.О. Читання як чинник соціалізації молодшого школяра Ціннісна складова соціалізації особистості дитини в умовах сьогодення: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 23 квітня 2020 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНУ» ДОР» / Наук. ред. В. В. Сиченко, О. В. Ковшар, В. В. Шинкаренко, С. В. Майданенко. – Дніпро. – 278 с.

the series» Life of outstanding children», «Little about big», «Outstanding personalities: biographical essays for children», «7 habits of extremely effective people», «Creative confidence. How to unleash your potential», «A Bliss Bakery Story. Sweet Why Do We Wear Clothes?» , «So many things», «Beauty school. Nature», «Charming «Wish Bookstore»». The interest in reading is due to socially significant motives related to the determination of such children of their place in the future life, the attitude to knowledge as an important value, the desire for intellectual and physical self-improvement.

Thus, reading fiction, contributes to the socialization of students, understanding of life, active entry into the world. Education at school should go only through the joint activities of adults and children, children with each other. In this case, education in principle can not be reduced to any one type of educational activity, but must cover and permeate all activities: educational (within different educational disciplines) and extracurricular (artistic, communicative, sports, leisure, labor, etc.).

## **РОЗДІЛ ІІІ**

# **ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**



### **3.1. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ**

*Любов Фенчак, Вікторія Гельбич*

Сучасне суспільство характеризується прискореним прогресом. Інформаційно-комунікаційні технології викликають закономірні зміни в житті людства і стосуються всіх сфер діяльності, зокрема й освітньої, яка водночас стає основою й передумовою розвитку суспільства. Саме тому важливим завданням освіти у XXI столітті є формування нових професійних компетентностей педагогів, пов'язаних зі стрімким розвитком цифрового суспільства.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, їх стрімке проникнення у сферу освіти визначає розвиток навчальних закладів. Створення єдиного інформаційного простору наразі є важливим завданням розвитку сучасного закладу освіти, для вирішення якого повинен бути задіяний науково-методичний, інформаційний, технологічний, організаційно-управлінський та педагогічний потенціал школи.

Формування професійної компетентності педагога розглядається нині як невід'ємна складова реформи системи вищої освіти в цілому, основна мета якої передбачає підготовку освіченого фахівця відповідно до вимог інформаційного суспільства, формування необхідних знань, умінь і навичок технічного характеру та формування основних компонентів інформаційної культури<sup>243</sup>. Сучасному педагогу для успішної професійної діяльності необхідно опанувати новітні цифрові технології.

Підготовку фахівця, готового вирішувати сучасні освітні завдання, нині не можливо розв'язати без створення єдиного інформаційно-освітнього простору навчального закладу. Адже саме з його допомогою можна перейти на якісно новий рівень підвищення якості навчання й ефективності його управління. У зв'язку з цим

---

<sup>243</sup> Вдовиченко Р. П. Між професійною підготовкою та компетентністю / Р. П. Вдовиченко // Управління освітою (Шкільний світ). – 2003. – № 15-16. – С. 2-3.

гостро постає проблема підготовки компетентних педагогів у питаннях організації та управління інформаційно-освітнім простором закладу загальної середньої освіти.

У сучасній педагогіці різні аспекти проблеми формування компетентності фахівців стали предметом дослідження В. Баркасі, О. Білик, І. Богданової, А. Богуш, І. Бондаренко, А. Бодальова, Н. Босак, М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, О. Дубасенюк, А. Журавльової, Л. Карпової, Н. Кічук, С. Козак, З. Курлянд, М. Левківського, А. Маркової, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Савельєвої, О. Савченко, Н. Саєнко, С. Сисоєвої, Л. Шевчук та ін.

Однією з найважливіших у структурі професійної компетентності педагога є організаційна компетентність, сформованість якої дозволить майбутнім педагогам належним чином організувати як діяльність учнів, так і свою власну. Питання організаторської діяльності не є новим у педагогіці та психології. Проблему формування організаторських умінь у майбутніх фахівців досліджували М. Курочкін, М. Максіянов, В. Сапоровська та ін. Різним аспектам зазначеної діяльності присвячено також праці Ф. Гоноболіна, М. Левітова, Н. Кузьміної, Д. Ніколенко, Л. Савченко, Б. Теплова, О. Щербакова та інших.

Однак, процес організації ефективного інформаційно-освітнього простору у школі потребує не тільки наявність компетентних фахівців, але і здатність управляти цим процесом. Теорія керування, що вирішує задачу забезпечення ефективності управлінського процесу, представлена в працях таких вітчизняних вчених, як В. Афанасьєв, С. Кондратьєва, В. Крутецького, В. Шалаєв та інших.

Дослідженню проблем впровадження інформаційних технологій у освітню галузь присвячені праці низки науковців: П. Атамачука, В. Бикова, Т. Брауна, І. Гавриленко, Г. Гордійчук, Р. Гуревича, Ю. Жука, І. Захарової, М. Роберт, О. Соколова, В. Ягупова, Ю. Яковенка та інші. Використанню інформаційно-комунікаційних технологій організації інформаційного забезпечення в сучасних дослідженнях з теорії управління приділяється велика увага. Шляхи вирішення даної проблеми простежуються в працях фахівців-практиків з використання комп'ютерних програм у діяльності шкільної адміністрації Т. Алексеєва,

Ю. Амелькович, Г. Амінева, Е. Боровської, Д. Зарецького, М. Кушнір, Т. Литвиненко, О. Самсонова та інших.

Сприяння формуванню інформаційно-цифрової компетентності всебічно розвиненої людини сьогодні ґрунтується на сучасному законодавстві, зокрема на Законі України «Про Національну програму інформатизації», Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр.», п. 3: «надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок з використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки»<sup>244</sup>.

Узагальнюючи дослідження науковців, нами виявлено, що організація сучасного інформаційно-освітнього простору та якісне його управління сприятиме зміні освітньої ситуації у закладі освіти завдяки її осмисленості, більшій визначеності та цілеспрямованості.

Досліджуючи елементи складної системи інформаційно-комунікаційних технологій організації навчання, слід наголосити, що в освіті важливою умовою успішної інтеграції технологій є професійна підготовка фахівців, які створюють інформаційно-освітній простір у закладі освіти. Кожний учасник освітнього процесу використовуючи відповідні інформаційні технології навчання, включаючи адміністрацію установ освіти, має володіти необхідною інформаційною, управлінською та організаційною компетентністю<sup>245</sup>.

Відповідно до вищезазначеної актуальності та мети нашого дослідження, детальніше проаналізуємо сутність понять і освітніх процесів з даної проблеми.

Поняття «компетентність» сучасні науковці визначають як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних якостей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні освіти. У Концепції Нової української школи вживається термін «інформаційно-цифрова компетентність», який передбачає впевнене, а водночас

---

<sup>244</sup> Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2007, № 12. – С. 102.

<sup>245</sup> Петухова Л. Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема / Л. Є. Петухова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – С. 3-8.

критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні<sup>246</sup>.

Поняття інформаційно-цифрової компетентності включає в себе інформаційну й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, уміння працювати з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеки, а також розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо). На основі проаналізованих тенденцій сучасних освітніх реформ, нами виявлено, що для створення ефективного інформаційно-освітнього простору закладу, всім учасникам необхідно володіти відповідним рівнем вищезазначених компетентностей.

Як засвідчив аналіз наукових досліджень, створення єдиного інформаційно-освітнього простору включає сукупність технічних, програмних, телекомунікаційних і методичних засобів, що дозволяють застосовувати в освітньому процесі нові інформаційні технології і здійснювати збір, зберігання й обробку даних системи освіти. Основними учасниками і користувачами єдиного інформаційно-освітнього простору мають бути: педагоги, учні, адміністрація школи, батьки. Нині багато науковців пропонують різні підходи до розуміння визначення ІОП<sup>247, 248</sup> (табл. 1).

**Таблиця 1**

**Визначення поняття «інформаційно-освітній простір»**

Прізвище автора	Визначення
П. Атамачук	це сукупність умов, що сприяють виникненню та розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між студентами та викладачами у рамках технології навчання, а також формують пізнавальну активність у процесі наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного

<sup>246</sup> Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/>

<sup>247</sup> Биков В.Ю. Автоматизовані інформаційні системи єдиного інформаційного простору освіти і науки // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини/ Гол.ред.: Мартинюк М.Т. Умань: СПД Жовтий, 2008. Ч. 2. С.47-56.

<sup>248</sup> Литвинова С. Г. Методика проектування та використання хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: методичні рекомендації. Київ: Компринт, 2015. 280 с.

	устаткування, програмні засоби й системи, наочні посібники тощо) предметним змістом визначеного навчального курсу.
В. Биков	це цілісна система, яка складається із сукупності підсистем, що функціонують і забезпечують педагогічну взаємодію учасників освітнього процесу на основі сучасних інформаційно-технічних і навчально-методичних засобів (насамперед – інформаційно-комунікаційних технологій).
В. Гаврилюк	організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, оброблення, передавання інформації, що забезпечують оперативний доступ до інформації та здійснення освітніх наукових комунікацій.
Р. Гуревич	педагогічна система, що об'єднує в собі інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи і технології, направлені на формування інтелектуально-розвинутої соціально-значущої творчої особистості, що володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок.
Ю. Жук	це середовище, що поєднує компоненти, які забезпечують інформатизацію основних видів діяльності: освітньої (навчально-виховного процесу), управління (освітнім процесом, контингентом учнів, матеріально-технічними, інформаційними, кадровими ресурсами), забезпечення комунікації (повноцінний інформаційний обмін), автоматизації управлінських і педагогічних процесів, узгоджене оброблення та використання інформації; передбачає наявність нормативно-організаційної бази, технічного і методичного супроводження.
М. Кадемія	поєднує широкий перелік навчального програмного забезпечення та мережевих технологій, включаючи електронну пошту, форми, програмне забезпечення колективного використання, чати, відео конференції, записи аудіо та відео, та широке коло навчальних інструментів, що базуються на використанні Веб-технологій .

Єдиний інформаційно-освітній простір здійснює підтримку освітнього процесу і автоматизацію управлінської діяльності освітнього закладу, забезпечує підвищення якості освіти і будується на основі розвитку ІКТ компетенцій адміністрації, учителів і учнів. Водночас, із впровадженням технічних засобів істотно скоротилися терміни збору і обробки інформації та документів. На думку багатьох дослідників даної проблеми, зусилля шкільної адміністрації повинні бути

зосереджені на розробці та впровадженні внутрішкільної інформаційної технології управління, використовувати яку могли б як керівники школи, так і вчителі. В управлінні педагогічною системою важлива будь-яка інформація, але насамперед управлінська, яка необхідна для оптимального функціонування керованої підсистеми<sup>249, 250</sup>.

Перед кожним керівником рано чи пізно постає питання щодо створення або коригування існуючої системи інформаційного забезпечення у навчальному закладі. Для створення єдиного інформаційно-освітнього простору школи необхідно, у першу чергу, створити цілісну систему внутрішкільної педагогічної інформації, визначитися з її змістом і обсягом, сформувані інформаційні потоки, вибрати методи збору інформації, забезпечити оптимальне використання і зберігання інформації.

Загальновідомо, що управлінська діяльність керівника школи включає у себе оброблення великих обсягів інформації. Щоб ця інформація дійсно допомагала керівнику ухвалювати управлінські рішення, вона має бути об'єктивною, надходити вчасно, відображати динаміку змін в об'єкті управління. А також потрібні технології, за допомогою яких керівник зможе здійснити оброблення інформації швидко і точно, з мінімальними витратами часу і сил. Проте у реальності при здійсненні своєї інформаційно-аналітичної діяльності керівник зіштовхується з багатьма проблемами: великі масиви інформації обробляються вручну; багато даних через великий обсяг і складність підрахунку збираються в школах формально, не точно фіксуються зміни, що відбуваються; деякі показники зовсім не виділяються і не аналізуються. На сьогоднішній день вирішити ці проблеми керівнику допоможе застосування інформаційно-комунікаційних технологій<sup>251</sup>.

---

<sup>249</sup> Єльнікова Г.В. Інформатизація управлінської діяльності керівників ЗНЗ// Директор школи, ліцею, гімназії. 2003. №5–6. С. 99-105.

<sup>250</sup> Забродська Л.М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект. – Х.:Видавнича група «Основа», 2003. 240 с.

<sup>251</sup> Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: Монографія/ К.: Айлант, 2005. – 275 с.

Необхідною умовою ефективного управління школою є її сучасне інформаційне забезпечення, що полягає у виборі та відповідному обробленні даних, що характеризує стан її освітньої системи. Основні функції інформаційного забезпечення в управлінні школою полягають у наступному:

- задовольняти потреби учнів, учителів, адміністрації школи та інших структурних підрозділів у інформації, що необхідна для забезпечення взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу;

- інформувати про стан освітнього процесу в школі, про забезпеченість засобами навчання, про рівень навчальних досягнень учнів, про професійну кваліфікацію вчителів;

- передавати учням, учителям, адміністрації школи дані і документи, що стосуються їхньої діяльності;

- систематично виявляти рівні розвитку інтелекту, емоційно-психічного і фізичного здоров'я, освітні потреби учнів;

- інформувати педагогічних працівників щодо залучення батьків до освітнього процесу<sup>252</sup>.

Вагомою складовою інформаційно-освітнього простору навчального закладу може стати шкільний сайт, як електронний представник школи в мережі Інтернет. Його організація та управління ним – це крок до відкритості шкільного освітнього процесу, що сприяє приверненню уваги громадськості, батьків до питань формування і реалізації освітньої політики школи.

Шкільний сайт – не просто інформація, що знаходиться на віртуальних сторінках. Це окремий, специфічний вид організаційної та управлінської діяльності, який об'єднує процес збору, обробки, оформлення, розміщення інформації з процесом інтерактивної комунікації. Адже мати шкільний сайт у Всесвітній мережі не лише престижно, а й дуже зручно. Сайт закладу освіти є дієвим інструментом в тому випадку, якщо містить реальні продукти діяльності учнів і педагогів, а також є

---

<sup>252</sup> Єльнікова Г.В. Інформатизація управлінської діяльності керівників ЗНЗ // Директор школи, ліцею, гімназії. 2003. №5–6. С. 99-105.

для користувачів (усіх учасників освітнього процесу) точкою входу у світовий інформаційний простір<sup>253</sup>.

Створений простір спілкування на сайті школи може слугувати показником для професійної рефлексії адміністратора і педагога, надавати цікавий діагностичний матеріал для осмислення діяльності. Шкільний сайт може стати комунікативним інструментом у спілкуванні із «зовнішніми» суб'єктами – батьками, працівниками освіти і культури.

Сайт можна використати і для організації дистанційної освіти. Мається на увазі не тьюторська форма навчання, а заочний освітній зв'язок між учнем і педагогом, через різні обставини (хвороба, карантин і т. ін.).

У цій якості сайт може бути одним з інформаційних суб'єктів єдиного інформаційного освітнього простору міста, регіону. Отже, для втілення колективної ідеї шкільного сайту залишається виконати певні організаційні дії.

1. Створити команду розробників (директор, учні, учитель інформатики, філологи і т. ін.). Шляхи і способи формування команди можуть бути різними. Тут важливо враховувати інтереси кожного з учасників команди.

2. Підібрати необхідну літературу, використовуючи освітні сайти Інтернету. Зайти на сторінки діючих шкільних сайтів, щоб легше було починати роботу над власним сайтом.

3. Вирішити питання з дизайном, зі містом сайту і персонально: хто програмує, де розміщується сайт, хто збирає ту чи іншу інформацію, хто її редагує, хто розміщує на сайті.

4. Необхідно про себе заявити, для цього потрібно зареєструватися в різних пошукових системах.

5. Узаконити діяльність шкільного сайту через Положення про шкільний сайт<sup>254</sup>.

Однак не менш важливим є такі критерії оцінювання ефективності шкільного

---

<sup>253</sup> Використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом: науково-метод. посіб. /Ю. М. Зоря. – Черкаси : КНЗ «ЧОППОП ЧОР», 2016. – 36 с.

<sup>254</sup> Ласкова Н. О. Шкільний сайт як вагова складова єдиного інформаційного освітнього простору навчального закладу. / Н. О. Ласкова // Комп'ютер у школі та сім'ї №3, 2012 – С.2-8



сайту як: відкритість та корисність веб-сайтів закладів освіти змістовним наповненням, доступність матеріалів веб-сайтів через пошукові системи та показники їх згадуваності, відвідування учасниками, зручністю використання, динамікою, дизайном, технічними показниками.

Слід також відмітити, що у сьогоднішній школі, як і в багатьох інших галузях, для створення сучасного інформаційно-освітнього простору використовується безліч сучасних технологій: від електронного посвідчення учня до інтерактивних дошок. Одним із ефективних складових такого середовища є програмне забезпечення «Моя школа». Це середовище, в якому учні, вчителі та батьки можуть легко отримувати і ділитися інформацією про освіту дітей та процеси, що відбуваються у навчальному закладі. Система налічує більше 100 корисних функцій для кожного із користувачів, починаючи від електронних журналів та щоденників, до планування уроків та формування повної звітності<sup>255</sup>.

На нашу думку, дане програмне забезпечення є одним із яскравих способів реалізації впровадження педагогіки партнерства у відповідності до концептуальних засад Нової української школи. Для учнів на даній платформі є усе, що необхідно для навчальної діяльності, а також можливість спілкуватися та брати участь у житті класу та школи. Для батьків – це можливість отримувати інформацію про досягнення дитини і проводити їх порівняльний аналіз, а також можливість бути частиною навчального процесу і брати участь у діяльності школи. Вчителям «Моя школа» надає можливість спростити організацію навчального процесу за допомогою новітніх технологій, та організувати планування своєї діяльності й оформляти шкільну документацію у відповідності до вимог сучасного діловодства. До даної системи підключаються не тільки вчителі, але й керівники школи, соціальні педагоги, бібліотекарі або медичні працівники. Керівництву школи – допоможе організувати освітній процес, координувати роботу вчителів та учнів, формувати необхідну звітність та обмінюватися документами та спілкуватися з усіма користувачами<sup>256</sup>.

---

<sup>255</sup> Центр для вашої шкільної спільноти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://moiashkola.ua/>

<sup>256</sup> «Моя школа»- потужний інструментарій. URL: <https://www.not.org.ua/>

Основоположною складовою інформаційно-освітнього простору закладу загальної середньої освіти є робота з інформацією, яка супроводжує і пронизує весь процес управління. Для оцінки ситуації і підготовки управлінського рішення керівник має бути забезпечений повною і своєчасною інформацією. Зміст процесу управління полягає у перетворенні інформації зворотного зв'язку на інформацію управлінських рішень.

Носіями для ухвалення рішень може бути документ, креслення, схеми, графіки, газети, журнали, книги, кінофільми, записи на електронних носіях та інше. Важливими джерелами інформації є особисті спостереження, бесіди з учнями, вчителями й працівниками закладу, опитування експертів. Крім того, створюються комісії чи творчі групи для вивчення питання, проведення анкетних опитувань, інтерв'ювання тощо<sup>257</sup>.

На основі власних спостережень у процесі освітньої діяльності нами встановлено, що від якості управлінських рішень залежить ефективність усього навчального процесу. Своєчасно ухвалене, науково обґрунтоване рішення стимулює підлеглих і, навпаки, запізніле або ж передчасне, необдумане рішення може знизити результати праці колективу або окремих виконавців.

У школах накопичується багато різноманітної інформації на паперових носіях (класні журнали, навчально-методичні матеріали, накази тощо). Пошук необхідної інформації значно полегшується зі створенням єдиного освітнього інформаційного простору школи.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітою є складовою розвитку єдиного освітнього інформаційного середовища. Без чіткої організації роботи центрального органу системи управління освітою неможливо організувати управління всією системою в цілому. Для створення єдиної освітньої інформаційної системи управління використовується корпоративна система, яка дає змогу:

- узагальнити інформаційні потоки;

---

<sup>257</sup> Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: Монографія / Л.М Калініна./ - К.: Айлант, 2005. – 275 с.

- класифікувати всю інформацію;
- забезпечити доступ до центральних баз даних;
- забезпечити обмін інформацією.

Усе це дає змогу забезпечити керівникам доступ до якісно нового рівня інформатизації та підвищує ефективність роботи закладу освіти <sup>258</sup>.

Кожен навчальний заклад самостійно ухвалює рішення щодо застосування того чи іншого програмного продукту. Інформаційні системи в ЗЗСО використовуються переважно для:

- управління навчальним процесом (формування навчальних планів, розклад, моніторинг результатів навчання);
- фінансового планування та бухгалтерського обліку;
- обліку матеріально-технічної бази;
- управління персоналом;
- автоматизації діяльності бібліотеки;
- документообігу;
- підготовки оперативної та зовнішньої звітності.

Інформаційно-освітнє середовище, що використовується в управлінні освітнім закладом повинні кількісно і якісно обробляти наступні дані: обліковий склад контингенту школярів з даними про хід їх навчання: відомості про результати навчання кожного школяра по кожному предмету, що викладається (підсумкові та поточні оцінки, дані про переведення на наступний щабель), дані з діагностики якості навчання (тестовий контроль знань, умінь, навичок), дані, які можна розглядати як основні параметри процесу навчання: організація навчального процесу (годинник, специфіка викладання предметів, чисельність класів тощо), кадровий склад і кваліфікація педагогів, матеріальне, дидактичне і методичне забезпечення навчального процесу тощо.

Використання засобів ІКТ в організаційно-управлінській діяльності закладів

---

<sup>258</sup> Інформаційний простір школи / Упоряд. І.М. Рожнятовська. – К.: Видавничий дім «Шкільний світ», 2012. – 96 с.

загальної середньої освіти може призвести до появи багатьох переваг, а саме:

*для адміністрації школи:*

– оперативне отримання та узагальнення інформації про навчальний процес для прийняття управлінських рішень;

– ведення алфавітних книг, особових справ працівників, учнів, батьків для створення оперативних звітів;

– моніторинг успішності учнів;

– створення системи шкільного документообігу;

– автоматизоване складання звітності для здійснення управління ЗЗСО;

*для завуча, вчителів, учнів та батьків:*

– отримання підсумкових і поточних звітів про успішність і відвідування, в т. ч. конструювання власних звітів;

– доступ до щоденника, у який автоматично виставляються оцінки і відзначаються заборгованості з предметів;

*для вчителів-предметників:*

– ведення класного журналу, календарно-тематичних планів, перегляд звітів;

– ведення індивідуальних портфоліо вчителів та учнів, а також портфоліо проектів, з гнучкою системою налаштування прав доступу;

*для всіх учасників освітнього процесу:*

– формування єдиного середовища обміну інформацією у межах школи, що покращує взаєморозуміння та співробітництво між усіма учасниками освітнього процесу<sup>259</sup>.

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які застосовуються в управлінні освітнім закладом, повинні у сукупності представляти собою систему, засновану на використанні сучасних методів керівництва об'єктом системи освіти, застосування математичних моделей і методів у процесі прийняття рішень та створення необхідної інформаційної бази на основі засобів комп'ютерної техніки і зв'язку, що забезпечує досягнення нової якості у підвищенні ефективності системи

---

<sup>259</sup> Литвинова С. Г. Методика проектування та використання хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : методичні рекомендації / С. Г. Литвинова – Київ. : Компринт, 2015. – 280 с.

загальної середньої освіти.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в інформаційне забезпечення процесу управління школою дає змогу вчасно і гнучко забезпечувати управління розвитком системи освіти в школі та цілеспрямовано підвищувати її якість. Особливо це стосується обліку, оброблення та аналізу інформації всіма суб'єктами управління.

Однак для якісного процесу управління ЗЗСО потрібно створити інформаційно-освітнє середовище, що відповідало б певним потребам: бази даних системи мають включати інформацію про всі елементи навчального процесу; у систему має бути закладений обмін інформацією між користувачами; має бути можливість обміну інформацією з органами управління освітою <sup>260</sup>.

Доступ усіх учасників управління до інформаційно-освітнього середовища навчального закладу в будь-який час зі свого робочого місця можливий за умови наявності комп'ютера в кожному кабінеті. У цьому випадку накопичена інформація стає актуальною, спрощується її аналіз, у зв'язку зі своєчасним внесенням інформації до банку даних про освітній заклад полегшується ведення статистики, процедур атестації, контролю контингенту, створюється єдиний банк кадрів та освітніх програм тощо.

Досвід постійного розв'язання зазначених та багатьох інших проблем у технологічно розвинених країнах показує, що ефективно впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту можливе лише за умови політичного та економічного супроводу з боку держави.

Однак слід відмітити, що інформатизація управлінської діяльності підвищує вимоги і до професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері освіти. Педагог, як організатор освітнього середовища, повинен бути функціонально грамотним в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. На думку дослідників, під час фахової підготовки майбутніх педагогів повинна приділятися увага не тільки їх

---

<sup>260</sup> Забродська Л.М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект. – Х.:Видавнича група «Основа», 2003. – 240 с.

комп'ютерній грамотності, а й інформаційно-цифрової, організаційній та управлінській компетентності.

Поняття інформаційно-цифрової компетентності включає в себе інформаційну й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, уміння працювати з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеки, а також розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо). Сукупність даних знань, вмінь та навичок відкриває перед педагогом такі можливості як, здатність здійснювати веб-дизайн, розробляти презентації, використовувати графічні програми, доступність користування відомостями он-лайнних бібліотек, веббраузерів, програми Word тощо<sup>261</sup>.

Науковець В. Бондар розглядає управлінську компетентність керівника освіти як складову частину системи його професійної компетентності. У зміст управлінської компетентності він включає сукупність знань, вмінь і здатностей виконувати управлінські функції. На його думку у структурі управлінської компетентності менеджера освіти виділяємо компоненти: економічний, планово-прогностичний, стратегічний, організаційний, контролюючий, інформаційно-аналітичний.

Управлінська організаційна компетентність педагога пов'язана з організаційним менеджментом, складовими якого є вміння:

- розробляти програму дій та заходів по досягненню мети або вирішення завдання;
- узгоджувати програму дій відповідно до чинного законодавства та галузевим нормативним актам;
- правильно оцінювати ресурси (час, фінансові кошти, число виконавців, необхідну і достатню їх кваліфікацію, інформацію для виконавців і для надання її громадськості та іншим зацікавленим особам та організаціям) необхідні для досягнення мети або виконання завдання, розробляти кошторис і бюджет програми по досягненню мети і вирішення завдання;

---

<sup>261</sup> Чудеса А. М. Інформаційно-цифрова компетентність педагога. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://genezum.org/library/informaciyno-cyfrova-kompetentnist-pedagoga>

– розподіляти відповідальність між усіма учасниками програми по досягненню мети або вирішення задачі, делегувати повноваження, розробляти інструкції виконавцям і складати протоколи доручень;

– розробляти критерії оцінки і параметри ефективності досягнення мети, виконання завдання, а також окремих етапів і елементів реалізації програми, проводити аналіз виконання програми дій, складати й оформляти звіт про виконану роботу;

– погоджувати доручену роботу з комплексом дій та заходів в системі освіти в цілому, забезпечувати фіксацію, зберігання і трансляцію досягнутих результатів;

– організувати та ефективно використовувати робочий час педагогічного персоналу;

– мотивувати розвиток ініціативи, творчості педагогічного персоналу;

– створювати систему своєчасного інформування про події всередині педагогічного колективу;

– розвивати системи матеріального та морального стимулювання, які сприяють зміцненню педколективу;

– створювати матеріально-технічні та соціально-педагогічні умови для функціонування й розвитку навчальної установи, орієнтованої на досягнення якості освіти, формування символічного простору освітнього закладу, збереження та розвиток системи цінностей і переконань.

Сучасний керівник – це носій організаційних змін, що виробляє нові підходи до вирішення професійних завдань та вміє усувати проблеми і конфліктні ситуації, які є перешкодою в роботі.<sup>262</sup>

Проведене дослідження дозволило виділити переваги використання інформаційно-освітнього простору навчального закладу, надає та забезпечує:

– швидкий надійний доступ до наявних масивів інформації;

– можливість зв'язку в реальному часі;

– збереження інформації в електронному вигляді, в тому числі віддалено;

---

<sup>262</sup> Бондар В.І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В.І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – №7. – С. 22-23.

- можливість зберігати практично необмежені масиви інформації навчально-виховного спрямування;

- автоматизувати роботу;

- інтерактивне навчальне середовище.

Для розв'язання завдань створення єдиного інформаційно-освітнього простору багато ЗЗСО купують різні програмні продукти, що інтегрують у собі функції інформаційних систем, і це дає змогу розв'язати коло проблем, наприклад:

- зберігання особистих справ учнів та працівників закладу в електронному вигляді (бази даних);

- забезпечення комунікації всіх учасників освітнього процесу (у тому числі через сайт школи);

- наявність великого обсягу цифрових освітніх ресурсів;

- доступність та відкритість результатів навчального процесу для всіх учасників (розклад уроків, списки учнів, учителів, предметів, дані про успішність та відвідування уроків);

- моніторинг якості освіти (аналіз та формування звітності за результатами навчання);

- автоматизація процесів управління навчально-виховним процесом (формування розкладу, розподіл навантаження та формування навчальних планів);

- наявність та підтримка електронного документообігу;

- доступність усіх нормативних документів;

- використання програмного середовища, що формує шкільний інформаційний простір;

- наявність відібраної, безпечної та якісної інформації (захист учнів від доступу до неякісної інформації).

На основі проаналізованих педагогічних досліджень, щодо досвіду впровадження інформаційно-освітнього простору, можемо виділити деякі труднощі:

- фінансові труднощі;



- технічні проблеми;
- недостатня теоретична та практична підготовка фахівців;
- проблема зберігання даних;
- інформаційно-культурний бар'єр<sup>263</sup>.

Аналіз різних підходів до розвитку та управління інформаційно-освітнім середовищем у закладах освіти, дав можливість запропонувати такі шляхи вирішення вищезазначених проблем:

- проводити постійний моніторинг фізичного та морального зносу наявного комп'ютерного та офісного обладнання;
- за результатами моніторингу здійснювати ремонт, модернізацію чи заміну комп'ютерної техніки, а також застарілої управлінської інформації;
- розробити єдині вимоги та критерії організації роботи з інформацією;
- застосовувати сучасні засоби інформаційних комп'ютерних технологій;
- розвивати інформаційну культуру учасників освітнього процесу.

Для розв'язання вищезазначених проблем необхідний системний підхід до створення та розвитку інформаційно-освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. З огляду на викладене вище, відмітимо, що задля того, щоб використання інформаційно-комунікаційних технологій дійсно були корисними у організації педагогічної діяльності, необхідне виконання певних умов, а саме:

- професійна готовність педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- врахування впливу комп'ютера на здоров'я учасників освітнього процесу;
- наявність якісного технічного й програмного забезпечення.

Готовність до оволодіння й застосування інформаційно-цифрових технологій належить до психологічної передумови формування цифрової компетентності і потребує спеціально організованої мотиваційно-просвітницької діяльності серед учасників освітнього процесу, покращення матеріально-технічної бази закладів

---

<sup>263</sup> Інформаційний простір школи / Упоряд. І.М. Рожнятовська. – К.: Видавничий дім «Шкільний світ», 2012. – 96 с.

освіти, організації відповідної професійної підготовки майбутніх педагогів, розробки вимог до змісту інформаційної, організаційної та управлінської компетентності відповідно до державних освітніх стандартів є завданням закладів вищої освіти.

Фахова підготовка майбутніх педагогів в умовах освітнього середовища Мукачівського державного університету сприяє формуванню вищезазначених компетентностей завдяки вивченню здобувачами освіти навчальних дисциплін: «Основи інформаційних технологій», «Сучасні інформаційні технології в освіті», «Методика навчання інформатики», «Організація та управління в системі початкової освіти», «Освітній менеджмент», «Педагогічна психологія», «Основи культури і техніки мовлення» та ін.

З вищесказаного можна зробити певні висновки: управління школою включає у себе велике коло питань: педагогічних, господарських, соціально- педагогічних, економічних, правових, фінансових. Інформатизація суспільства загалом й інформатизація освіти зокрема, привела ці системи у відповідність з потребами і можливостями сучасного інформаційного суспільства. Важливим фактором удосконалення управління у сфері освіти є інформаційно-комунікаційні технології, які надають нові можливості, а саме: дозволяють накопичувати і поновлювати великі обсяги інформації, є інструментом оптимізації часу і коштів, що витрачаються на вирішення окремих задач управління, сприяють підвищенню якості прийнятих управлінських рішень за рахунок надання оперативної і достовірної інформації про стан керованого об'єкта.

### **3.2. ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Маріанна Горват, Марія Кузьма-Качур*

Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя нашої держави. Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та

науковий простір Європи. У сучасних умовах розвитку освіти одним із головних завдань школи є формування творчої, самостійної й активної особистості. Значні резерви для формування вмінь самостійного оволодіння знаннями у процесі розв'язання навчальних завдань, розвитку пізнавальної активності, індивідуальних творчих здібностей учнів має початкова школа, що вимагає спеціальної організації навчально-пізнавальної діяльності школярів.

З огляду на це особливої значущості набуває проблемне навчання як специфічна організація освітнього процесу, спрямована на забезпечення активного ставлення учня до оволодіння знаннями, розвиток його самостійної пізнавальної діяльності й творчого мислення.

Пошуки нових шляхів наукового розв'язання питань проблемного (від. грец. *problema* – задача, завдання) навчання зумовлюють об'єктивну потребу вивчення, переосмислення історико-педагогічного досвіду минулого та його опанування для впровадження кращих доробок в практику сучасної освіти.

Проблемне навчання має давнє коріння. Так, елементи проблемного навчання спостерігалися вже за часів античності (Сократ, Квінтіліан), у казуїстиці диспутів Середньовіччя, в добу Відродження (В.Фельтре, Г.Гуаріні, М.Монтень, Е.Роттердамський), що дозволило виявити роль діалогічних навчальних форм (дискусій, словесних конкурсів, театральних вистав та ін.) для активізації процесу навчання дітей. Особливе місце в розвитку ідеї проблемного навчання належить Сократу. Головним досягненням Сократа була його «майєвтика» або «сповивальне мистецтво». Уважаючи, що в кожній людині, на дні її свідомості, в сумлінні й у дрімотному стані, лежать вічні й незмінні поняття про добро і зло, які треба виявити й розбудити, Сократ для розв'язання цього завдання керувався винайденим ним способом діалектичної суперечки, який поступово приводив учнів до знаходження істини<sup>264</sup>.

Елементи проблемного навчання досить широко використовувалися у граматичних школах Давнього Риму, де вивчалися основні структури мови,

---

<sup>264</sup> Homo psychologicus. URL: <https://makhniihistory.blogspot.com/2018/02/27.html>

принципи віршування та стилістики<sup>265</sup>, а також у римських школах риторів, детально знайомили з подробицями складання та проголошення промов, «декламації»<sup>266</sup>.

Найперші теоретичні обґрунтування ідеї активізації навчання в історії зарубіжної педагогічної думки, на наш погляд, належать відомому римському педагогу Марку Фабію Квінтіліану, який залишив поради щодо умов їх використання.

Процес навчання у Візантійських школах передбачав використання таких методів, як читання вчителем та тлумачення ним текстів Гомера, Есхіла, Софокла, Еврипіда, Аристофана, Біблії, творів «отців церкви» І. Златоуста, І. Дамаскіна, Г. Богослова та інших; запитування дітей, відповіді на їхні запитання, організація дискусій. Від учнів вимагалось вміння переказати текст, завчити його напам'ять, давати описання чогось, вільно імпровізувати, скласти промову, коментувати текст, описати пам'ятник мистецтва тощо. Особливо популярним був такий метод навчання, як змагання школярів один з одним у тлумаченні текстів та риторичі.

Помітний спад активізації навчання спостерігався в епоху Середньовіччя, оскільки дидактичні пошуки були спрямовані на те, щоб озброїти школярів знанням догматів церкви і усунути всілякі вагання щодо віри<sup>267</sup>.

Першим досить різко й іронічно засудив гіпертрофоване словесне навчання середньовічної школи і наполягав на тому, щоб у процесі навчання вчитель надав можливість висловитися учневі М. Монтень в епоху Відродження. Він надавав особливу роль у посиленні уваги до активізації навчання, розробив конкретні рекомендації щодо організації бесіди та її проведення.

Серед активних методів навчання, які сприяли розумовому розвитку молоді та використовувалися в педагогічній практиці XVI – XVII ст., були такі:

---

<sup>265</sup> Хрестоматія по історії педагогіки /Под общ. ред. С.А. Каменова. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005123688>; с. 112.

<sup>266</sup> Луценко Г. В. Аналіз особливостей впровадження проблемно-орієнтованого навчання у системі вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2016\\_138\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_138_21)

<sup>267</sup> Хрестоматія по історії педагогіки /Под общ. ред. С.А. Каменова. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005123688>, с. 300.

а) драматичні, театралізовані вистави («Вертеп»). Їх використання дозволяло вирішувати основні освітні завдання: розвиток творчої пізнавальної діяльності, розумової орієнтації, кмітливості, винахідливості, самодіяльності; формування вміння вирішувати різні життєво важливі проблеми, які містять у собі новизну; підготовка юнаків до подальшого вдосконалення – вміння орієнтуватися у потоці інформації;

б) читання лекцій, проведення бесід, які, переважно, мали катехізичний характер; робота з підручником;

в) різні види навчальних письмових вправ: домашні завдання, підготовка різного роду таблиць; віршування громіздких за формою, складних за змістом віршів, од, поем, історичних комедій; залучення старших учнів до роботи з молодшими, до складання підручників.

Подальший розвиток і збагачення ідея проблемного навчання отримала у працях і практичній діяльності видатних вітчизняних та зарубіжних мислителів, філософів, педагогів XVII-XVIII століть (Я. Коменський, Дж.Локк, І. Гізель, І. Галятовський, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Ж. Руссо), які надавали вирішального значення використанню активних методів навчання (бесіди, постановки питань, створення навчальних ситуацій) для розумового розвитку й самостійності учнів.

Переваги активізації навчання були ґрунтовно досліджені вітчизняними (Л. Баранович, І. Галятовський, С. Калиновський, Ф. Прокопович, А. Радивиловський, Г. Сковорода, Ф. Янкович та ін.) та зарубіжними (І. Гербартом, Ф. Дінтером, А. Дістервегом, Я. Коменським) ученими, які розробили умови використання дидактичних методів з метою активізації навчального процесу та розвитку самостійного мислення школярів, значно розширили їх межі (піднесли роль діалогічних форм навчання: дискусій, декламацій, бесід, словесних конкурсів, змагань між учнями та класами, спілкування «мудрих» між учнями, театральних вистав). Вирішального значення відомі педагоги минулого надавали дискусії як різновиду активних методів навчання.

Різні варіанти активізації навчання в історії педагогіки переслідували різні цілі – від гуманістичних (вільне саморозкриття природних обдарувань дитини – у Ж.-Ж. Руссо та Й. Песталоцці) до утилітарно-прагматичних (формування навичок практичного мислення для покращення підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності – у розробників дослідницького методу).

Активізація навчання – це прагнення до подолання та руйнування догматичного навчання. Перш за все, звертає на себе увагу натуралістична спрямованість ідей активізації, що конкретизується, зокрема, в принципі природовідповідності навчання і виховання, який має дві грані.

По-перше, педагог, спираючись на природні фактори дитячого розвитку, повинен з максимальною обережністю ввести дитину в таку ситуацію, де її творчі можливості зможуть найповніше проявитися.

По-друге, принцип природовідповідності визнає спільність законів розвитку природи як єдиного цілого і розвитку здібностей людини <sup>268</sup>.

Як наслідок виникала потреба усунути все те, що заважає нормальному природному ходу розвитку і узгодити логіку і технологію навчання. Місце сліпого наслідування і копіювання зразків повинно було зайняти, за задумом педагогіки цього періоду, активне, свідоме і творче засвоєння знань, що задовольняло б дитячу природну допитливість, зокрема:

– Я. Коменський різко виступав проти традиційного навчання, яке змушувало дитину «мислити чужим розумом»;

– Ж.-Ж. Руссо закликав запалювати дитячу думку новими для дитини питаннями;

– Й. Песталоцці підкреслив необхідність розвитку самостійного і творчого мислення учнів на основі принципу наочності;

– К. Ушинський бачив одне з центральних завдань навчання в активізації дитячого мислення, здатності набувати нові знання;

---

<sup>268</sup> Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы/ М.: Знание, 1991. – с. 17.

– Дж. Дьюї відзначав недолік традиційного навчання в тому, що в його межах логіка навчального предмета «від і до» задає траєкторію формування розуму дитини, що від природи здійснює опір. Все зводиться до простого заучування «рутинної формули викладу», чим заглушається «власний тонкий рух» дитячої думки. Неадекватний природі дитини соціально-педагогічний вплив дорослого (вчителя) притримує його природжену здатність до творчості;

– А. Дістервег наполягав на доповненні принципу природовідповідності принципом культуровідповідності, який потребує врахування громадської сутності діяльності дитини, тощо.

А. Дістервег і Дж. Дьюї спрямовують увагу науковців та практиків на односторонність принципу природовідповідності стосовно розвитку творчих здібностей учнів. Ще з давніх часів у педагогічній свідомості відтворюється наступна догма: те, що виходить від природи, пов'язане зі свободою, творчістю, індивідуальністю і неповторністю людини, а те, що виходить від культури, – з придушенням її творчого начала і вільного волевиявлення. Важливо створювати в процесі виховання належні умови для прояву природних здібностей дитини. Розмірковуючи над проблемою оптимізації якості освіти, Дж. Дьюї назвав три умови успішного навчання: проблематизація навчального матеріалу (знання, на думку ученого, засвоюються лише унаслідок здивування і цікавості); активність суб'єктів навчання (знання повинні засвоюватися з «апетитом»); зв'язок навчання із життям або подальшою практичною діяльністю (у такому випадку формується мотив до навчання, адже суб'єкт розуміє, для чого вчиться)<sup>269</sup>.

Наприкінці XIX – початку XX століття в європейській педагогіці почав розроблятися дослідницький метод навчання. На його основі будувався цілий ряд нових підходів до навчання: «лабораторно-евристичний метод» (Ф. Вінтергальтер), «дослідно-дослідницький метод» (О. Герд), «евристичний метод» (Армстронг) «природничо-науковий метод» (А. Пінкевич), «метод проектів» Кілпатріка, дальтон-план та ін.

---

<sup>269</sup> Дьюи Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / Д. Дьюи. – М.: Карапуз, 2009. – 352 с.

У викладанні предметів природничого циклу використовували дослідницький метод багато відомих педагогів та методистів (Б. Райков, С. Шацький, К. Ягодовський). Сутність цього методу полягав у побудові таких технологій навчання, за яких учень ставав у позицію відкривача нових знань. Проте основний акцент робився знову таки на розвиток навичок емпіричного мислення в ході практичної діяльності. Дослідницький метод майже не торкався викладання теорії досліджуваного предмета.

Таким чином, прихильниками ідей проблемного навчання попередніх періодів було зроблено значний крок вперед. Учені усвідомили необхідність руйнування основ догматичної системи навчання та побудови теорії і практики навчання принципово нового типу.

Активно досліджували теорію проблемного навчання зарубіжні педагоги та психологи. Зокрема суттєву роль у розвитку теорії проблемного навчання відіграла концепція американського психолога Дж. Брунера. В її основі лежать ідеї структурування навчального матеріалу і домінуючої ролі інтуїтивного мислення в процесі засвоєння нових знань. Особливу увагу Дж. Брунер приділяв таким проблемам:

- значення структури знань в організації навчання;
- готовність учня вчитися як чинник навчання;
- інтуїтивне мислення як основа розвитку розумової діяльності;
- мотивація навчання в сучасному суспільстві <sup>270</sup>.

Ключовою для вченого є проблема структури знань, що включає, на його думку, всі необхідні елементи системи знань і визначає напрям розвитку учня.

У свою чергу польський педагог В. Оконь дослідив умови виникнення проблемних ситуацій на матеріалі різних навчальних предметів. У співпраці з Ч. Купісевичем довів переваги навчання шляхом вирішення проблем для розвитку розумових здібностей учнів. Проблемне навчання розглядалося педагогами лише як один з методів навчання. На думку В. Оконя основу гармонійного розвитку

---

<sup>270</sup> Брунер Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Д. Брунер. – М., 1977 – 413 с.



особистості становить синтез інтелектуально-пізнавальної, емоційної і практичної діяльності людини<sup>271</sup>.

Наблизити шкільну освіту до потреб суспільства планувалося прийнятим у 1959 році законом «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР». Слід зазначити, що у цей час початкова школа втратила свою функціональну самостійність і залишилася переважно школою умінь та навичок<sup>272</sup>.

Значний внесок у розвиток педагогіки другої половини 50-х рр. ХХ ст. належить радянським дидактам М. Данилову та В. Єсіпову, які сформулювали правила активізації процесу навчання, що відображають принципи організації проблемного навчання:

- вести учнів до узагальнення, а не давати їм готові визначення, поняття;
- епізодично знайомити учнів з методами науки;
- розвивати самостійність їх думки за допомогою творчих завдань<sup>273</sup>.

У зв'язку з тим, що на початку 60-х рр. наполегливо розвивається думка про необхідність посилення ролі дослідницького методу в навчанні природничих і гуманітарних дисциплін, учені знову піднімають питання про принципи організації проблемного навчання. Саме з цього періоду ідея проблемного навчання починає всесторонньо і глибоко розроблятися.

Велике значення для становлення теорії проблемного навчання цього періоду мали роботи психологів, які розвинули положення про те, що розумовий розвиток характеризується не тільки обсягом і якістю засвоєних знань, а й структурою розумових процесів, системою логічних операцій і розумових дій (С. Рубінштейн, Т. Кудрявцев)<sup>274</sup>.

Істотне значення в розвитку теорії проблемного навчання мало положення про роль проблемної ситуації в мисленні й навчанні (О. Матюшкін). Науковець

---

<sup>271</sup> Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – Варшава, 1987. – 384 с.

<sup>272</sup> Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л.Д. Березівська – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.

<sup>273</sup> Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

<sup>274</sup> Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т.Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

сформулював шість правил створення проблемних ситуацій, п'ять правил, які визначають послідовність проблемних ситуацій<sup>275</sup>.

Період кінця 1950-х – 1966 років розглядається як час накопичення в дидактиці емпіричного матеріалу, присвяченого підвищенню ефективності розумового розвитку молодших школярів. Саме в цей період у науковий обіг було введено поняття «проблемне навчання» і робилися перші спроби визначення його сутності.

Значний внесок у розвиток ідей про потенціал і практичне значення проблемного навчання зробив видатний український педагог В. Сухомлинський. Він зазначав, «що дитячі роки характеризуються здатністю особистості захоплюватися пошуком невідомого, незвичайного, тому у цьому віці учителям слід приділяти особливу увагу формуванню пізнавальної активності учнів, самостійності в навчальній діяльності, розвитку їхньої активності, творчого мислення, аби забезпечити реалізацію їхньої ініціативності, творчого потенціалу кожного школяра»<sup>276</sup>. проблемне навчання В. Сухомлинський тлумачив як «учіння з утрудненням»<sup>277</sup>. Педагог надавав виняткового значення дослідницькому характеру розумової праці. Він писав: «Впровадження дослідницького підходу у навчання сприяє засвоєнню учнями знань активними зусиллями: узагальнюючі поняття, умовиводи, висновки формуються не шляхом заучування, а шляхом дослідження явищ і фактів»<sup>278</sup>.

Таким чином, уже наприкінці 1950-х – 1966 років вчені обґрунтували положення про значення проблемного навчання в розвитку особистості молодшого школяра, працюючи вчителі початкової школи активно використовували різні види проблемного навчання. Такому стану творчих пошуків сприяло встановлення більш демократичних умов суспільно-політичного життя в країні та інтенсифікація науково-педагогічних й психолого-педагогічних досліджень.

---

<sup>275</sup> Матюшкін О. М. Проблемні ситуації в мисленні та навчанні / О. М. Матюшкін. – М.: Педагогіка, 1972. – 146 с.

<sup>276</sup> Сухомлинський В.О. Пависька середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв.: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 58.

<sup>277</sup> Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. – К. : Радянська школа, – 1976. – С. 60.

<sup>278</sup> Там же, с. 58.

У 70-80-х рр. ХХ ст. набула поширення концепція проблемного навчання англійського психолога Е. де Боно, який акцентує увагу на шести рівнях мислення.

Український дослідник Г. Панченко у 1970-х роках зазначав, що серед шляхів та засобів активізації пізнавальної та творчої діяльності учнів початкової школи у навчальному процесі особливою популярністю користується проблемне навчання, яке за своїм характером наближається до реальних умов життя і готує дітей до творчої участі в ньому, сприяє пробудженню в учнів прагнення до нових знань, активізує їхній пізнавальний інтерес, формує прийоми і вміння самостійно набувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності, завдяки чому найкраще сприяє розумовому розвитку молодших школярів та підвищенню ефективності навчання<sup>279</sup>.

У 1970-1980-х роках ідея проблемного навчання набула серед учителів найбільшого поширення. Як зазначає О. Адаменко «У цей час питання проблемного навчання обговорювалися на науково-практичних конференціях, семінарах, у педагогічній пресі»<sup>280</sup>. У цей період вчені почали активно розробляти навчально-методичне забезпечення та шукати доцільні шляхи впровадження проблемного навчання у навчально-виховний процес початкової школи. Одним із найбільш плідних і творчих розробників теоретичних засад проблемного навчання став М. Махмутов. У монографії «Організація проблемного навчання в школі» науковець виділив і обґрунтував основні функції проблемного навчання:

- виховання навичок творчого засвоєння знань;
- виховання навичок творчого застосування знань й уміння вирішувати навчальні проблеми;
- формування і накопичення досвіду творчої діяльності;
- формування мотивів навчання, соціальних, етичних і пізнавальних потреб<sup>281</sup>.

---

<sup>279</sup> Панченко Г. Д. Проблемне навчання та його роль у засвоєнні знань // Початкова школа. – 1970. – № 7. – С.23.

<sup>280</sup> Адаменко О. Українська педагогічна наука у другій половині ХХ ст.: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2005. – с.117.

<sup>281</sup> Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе./ М.И.Махмутов. – М.: Педагогика, 1977. – с. 12.

Тут же дослідник узагальнив шість методів проблемного навчання: метод монологічного викладу, метод міркування, діалогічний метод викладу, евристичний метод навчання, дослідницький метод та метод програмованих завдань.

У науковий обіг увійшло чимало результатів дисертаційних досліджень, пов'язаних з питаннями розумового розвитку молодших школярів, підготовкою дітей до проблемного засвоєння знань, визначенням дидактичних умов використання проблемного навчання та ін. Вагомий внесок у розвиток проблемного навчання у початковій школі зробив український вчений М. Богданович. У статті «Проблемність у навчанні молодших школярів» учений зазначав: «Русійною силою навчання є суперечність між пізнавальним і практичним завданням уроку та наявним рівнем знань, умінь і навичок учнів, рівнем їх розумового розвитку. Педагогічною формою подолання навчально-пізнавальних суперечностей є проблемність у навчанні»<sup>282</sup>. Науковець стверджує, що процес проблемного навчання може здійснюватися на різних рівнях і виділив три. Кожному з них відповідають певні методи навчання: пошуковий метод (вчитель сам планує етапи розв'язання проблеми, а учень осмислює проблему і за пропозицією вчителя бере участь у її вирішенні на певних етапах); частково-пошуковий метод (учнів залучають до розв'язування проблеми лише на окремих етапах); дослідницький метод (проблемну ситуацію створює вчитель, але розв'язують її учні у процесі самостійної діяльності)<sup>283</sup>.

Саме на цей період розвитку ідей про проблемне навчання припадає розквіт наукової діяльності академіка О. Савченко. Вона розкрила освітньо-виховні, розвивальні можливості проблемного навчання в початковій школі, його значення і методи. Олександра Яківна слушно зауважила: «Створюючи проблемну ситуацію, вчитель збуджує найважливішу русійну силу розумової активності – перехід від досягнутого рівня знань і розумового розвитку до нової сходинки, на яку треба

---

<sup>282</sup> Богданович М. Проблемність у навчанні молодших школярів / М. Богданович // Початкова школа – 1981р. – № 5 – с. 5.

<sup>283</sup> Богданович М. Проблемні методи навчання на уроках математики у початковій школі / М. Богданович // Початкова школа – 1983р. – № 4 – с. 6 – 9.

піднятися в процесі оволодіння новими знаннями»<sup>284</sup>. Разом з тим наприкінці 1990-х років О. Савченко цілком об'єктивно зауважила, що навчання молодших школярів не може бути повністю сперте на проблемний метод, а у навчанні варто використовувати лише елементи проблемності, адже «у цьому віці учні ще недостатньо володіють знаннями та вміннями інтелектуальної діяльності, зокрема веденням дискусії, правильною постановкою та формулюванням запитань, навичками дослідницької роботи»<sup>285</sup>.

Таким чином, здобутки українських науковців у галузі реалізації проблемного навчання стали підґрунтям подальшого розвитку дидактики початкової освіти та її реформування, яке розпочалося у 1984 році у зв'язку з прийняттям Постанови Верховної Ради СРСР «Про основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи», яка сприяла переходу початкової школи на чотирирічний термін навчання. Період з 1984 – 1990 років характеризується послабленим інтересом до проблемного навчання. Однак теоретичні напрацювання та здобутий досвід використання проблемного навчання у початковій школі створили необхідне дидактичне підґрунтя для подальшого розвитку і вдосконалення навчальної роботи у напрямі формування творчого мислення молодших школярів.

Наявний науковий інтерес до досліджуваної проблеми є свідченням її актуальності і нині. Сучасні науковці (І. Ільницька, Н. Наволокова, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Фурман та ін.) доводять, що організація проблемного навчання сприяє більш активному й продуктивному засвоєнню учнями найважливіших знань про предмети, взаємозв'язки і закономірності.

Українськими вченими (Алексюк А., Барабаш В., Боданська О., Буряк В., Зільберштейн А., Євдокимов В., Коротяєв Б., Лебедев П., Лозова В., Матюшкін О., Момот Л., Онищук В., Паламарчук В., Підласий І., Рєпкін В., Федоренко І.) визначено проблемне навчання як окремий його вид, обґрунтовано категоріальний апарат, завдання, роль і місце в освітньому процесі, а також методи й умови

---

<sup>284</sup> Савченко О. Я. Умови підвищення знань, умінь і навичок молодших школярів. / О. Савченко // Початкова школа, 1981. – № 9. – с. 3 – 9.

<sup>285</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко – К.: Генеза, 1999. – с.68.

успішної організації проблемного навчання та розроблено його дидактико-методичне забезпечення.

Важливе значення для дослідження мають дисертаційні, монографічні й методичні праці, в яких було розкрито освітньо-виховні, розвивальні можливості проблемного навчання в початковій школі, його роль і методи формування пізнавальної самостійності молодших учнів (Савченко О.), їх пізнавальних інтересів (Бібік Н.), навичок пошукової діяльності (Коваль Н.), визначено специфіку реалізації проблемного навчання при вивченні шкільних дисциплін: математики (Ісаєвич М., Смагіна О.), природознавства (Князева Т., Кузнєцова В., Логінова Л., Мельчаков Л., Хітяєва Л., Хоритоновна Л.), рідної мови (Воскресенська Н., Жедек П., Паламарчук В.).

В Концепції Нової української школи зазначено, що «новий стандарт ґрунтується на компетентнісному підході, що важливо для забезпечення якості освіти, і пропонує інструменти для перенесення цього підходу в навчальні програми. Серед пропонованих підходів, які допоможуть формувати компетентності, – проблемне навчання, за якого засвоєння знань не передують формуванню вмінь, а відбувається через потребу дитини розв'язати конкретну життєву або змодельовану й наближену до життя проблему»<sup>286</sup>.

Методи проблемного навчання підвищують ефективність сприймання учнями навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять елемент цікавості, спрямовані на формування в учнів потреби в знаннях та інтересу до них, сприяють розвитку пізнавальних сил і можливостей учнів. Використання проблемних завдань сприяє активній розумовій діяльності учнів, залученню їх до пошуку, здогадів, міркування тощо.

Проблемне навчання як один із засобів освітнього процесу має забезпечити виконання трьох функцій: освітньої, розвивальної і виховної. Саме розвивальний компонент технології проблемного навчання визначає розвиток загальних і спеціальних здібностей особистості. Важливо організувати таке навчання, яке б

---

<sup>286</sup> Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс] / Інформаційний збірник МОН України. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua>.

забезпечувало залучення школярів у процес активного самостійного пошуку й «відкриття» нових знань.

Нині це вимога часу й суспільства в цілому, адже є потреба в активних, ініціативних і творчих людях, здатних приймати власні нестандартні рішення, творчо виконувати будь-яку діяльність. На думку багатьох науковців, активність, уміння та бажання навчатися, спілкуватися, висловлювати свої думки закладаються й розвиваються саме в початковій школі.

Тому, на думку Л. Артемової, варто організовувати таке навчання, яке б було бажаним і легким, такий зміст матеріалу, який учні на цьому етапі розвитку зможуть сприйняти зацікавлено, із найменшими труднощами <sup>287</sup>. У Законі України «Про освіту» сформульовано таку мету освіти:

- всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей;
- формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей;
- виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству;
- збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору <sup>288</sup>.

Нині чимало проблем і завдань виникає перед науковцями та вчителями-практиками у зв'язку зі змінами в освіті, із потребою піднести викладання, зокрема природознавства, на якісно новий рівень, посилити практичну сторону у вивченні предмета в початковій школі. Очевидно, що школі потрібні вчителі-новатори, які усвідомлюють своє істинне покликання, можуть забезпечити розвивальний

---

<sup>287</sup> Артемова Л. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. /Л. Артемова. – К.: «Либідь», 2006. – с. 76.

<sup>288</sup> Закон «Про освіту» №3491 – д. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/JH2OZ7LV.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH2OZ7LV.html)

характер навчання й виховання дитини, а також зробити навчання сферою самоствердження особистості<sup>289</sup>.

Для того, щоб навчання дійсно стало засобом свідомого розвитку, необхідно виконувати одну універсальну умову – суб'єкт, що розвивається, має включатися в активну діяльність і спілкування. Це обґрунтовується тим, що учень у навчальному процесі не лише суб'єкт, а й об'єкт власного навчання. Вчителі-практики стверджують, що методи, які спонукають учнів до активної роботи, пошуку оптимальних рішень, викликають у них позитивні емоції. Це надзвичайно сильна й витончена зброя, за допомогою якої впливають на людину. Емоційно забарвлений матеріал запам'ятовується міцніше й швидше. Водночас іноді в навчальному процесі виникає негативна емоційна напруженість, яка створюється із-за значних труднощів у навчанні, нелюбові до вчителя та його дисципліни. Такий емоційний стан породжує погіршення пам'яті, уваги, працездатності, небажання вчитися. Спілкування вчителя з учнями має знімати негативні емоції, викликати радість осягнення, жадобу діяльності. Тому вчитель має потурбуватися про те, щоб навчальний процес стимулювався емоційно. Перед повідомленням нової інформації на уроці потрібно викликати в учнів відповідні емоції. Тільки ті факти запам'ятовуються швидко й міцно, що пов'язані з емоціями. А знання, що пройшли через почуття, прищеплюються легко, надовго. Знання, здобуті іншим способом, без активної роботи чуттєвої сфери – мертві.

Там, де на уроках стимулюється активне мислення, виникає і позитивне ставлення до навчання, формується пізнавальний інтерес. Мислячи, людина пізнає те, чого вона не може безпосередньо сприйняти й уявити. Активізація мислення є необхідною умовою свідомого навчання. На думку М. Махмутова «мислення активізується тоді, коли перед учнями виникають питання, на які вони не можуть зразу відповісти. Активізація та розвиток мислення учнів створюють основу для

---

<sup>289</sup> Освітні технології: навч.-метод. посібн. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – с.31.



розвитку їх активного мовлення, це збагачення словника, оволодіння мовою як засобом формування думок і обміну ними з іншими людьми»<sup>290</sup>.

У дітей молодшого шкільного віку переважає наочно-образне мислення, але в 3-4 класах здійснюється перехід до понятійного, науково-теоретичного. Протягом цього віку формуються такі мислительні операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Проблемність – важливий стимул пізнавальної активності. Проблемні ситуації виникають тоді, коли в учнів для успішного розв’язання пошукового завдання не вистачає потрібних знань. Тобто, в основі проблемної ситуації лежить суперечність між тим, що учні знають, і тим, що вони повинні знати. Таким чином, виникає бажання й потреба читати, думати, вивчати, досліджувати.

Основними показниками ефективності проблемного навчання є:

- істотне підвищення якості оволодіння учнями навчальним матеріалом і забезпечення можливостей його раціонального використання в нових умовах діяльності;
- формування пізнавальних потреб та інтересів учнів, бажання вчитися;
- розвиток творчих здібностей та емоційно-вольових якостей учнів.

Тобто, проблемність та активізація навчального процесу взаємозв’язані. Бо ж в основі формування пізнавальних інтересів лежить систематична активізація розумових сил дитини, її вольових зусиль під час розв’язання навчальних завдань.

Таким чином, застосування проблемного навчання великою мірою сприяє розвитку активності й самостійності школярів, що є однією з головних умов формування в них стійких пізнавальних інтересів. Проблемні питання активізують не тільки пам’ять, а й мислення, а тому й кмітливість, винахідливість, здогадливість.

У початковій школі найдоцільнішими і найпоширенішими прийомами створення проблемних ситуацій з метою розвитку пізнавальних інтересів,

---

<sup>290</sup> Махмутов М. И. Современный урок: Вопросы теории / М. И. Махмутов – М.: Педагогика, 1981. – с.

активізації пізнавальної діяльності є:

– зіткнення учнів із суперечливими фактами (Метал у воді тоне, а дерево – ні. Чому?);

– показ помилок, до яких призводить незнання даної теми (Виникає трудність, коли визначати «банан дерево, кущ чи трав'яниста рослина»);

– постановка перед молодшими школярами дослідницьких завдань (Простежте, де починає швидше танути сніг, і поясніть чому; простежте за місцем побудови мурашками мурашника і зробіть висновок);

– спонукання учнів до узагальнення фактів (Придивіться уважно до руху хмар. Порівняйте напрям руху їх з вчорашнім днем, коли випав дощ. Сформулюйте певний висновок на основі цього порівняння);

– спонукання учнів до аналізу фактів і явищ, які логічно суперечать їхньому життєвому досвіду (Метал у воді тоне. Чому не тоне пароплав?);

– постановка проблемного питання на основі створення елементів дискусії;

– створення ситуації, коли учні переконані в недостатності своїх знань і відчувають потребу набути нових, щоб відповісти на поставлене запитання (Виберіть тварин, що відносять до групи ссавців: лось, лисиця, дельфін, кит, орел).

У дидактико-методичній літературі та педагогічній практиці виділяються різні загальні прийоми створення проблемних ситуацій. Т. Байбара <sup>291</sup> виділяє такі, що можна використати на уроках природознавства:

1. Повідомлення інформації, яка містить у собі пізнавальне протиріччя. Наприклад, учитель повідомляє, що у пустелях Африки бідний рослинний світ, хоча світла і тепла достатньо.

Учні під керівництвом учителя залучаються до аналізу. Актуалізовані опорні знання та уміння дозволяють усвідомити протиріччя, що містяться в поданій ситуації і висловити гіпотезу у вигляді проблемного питання.

2. Створення невідповідності між знаннями учня про предмети, явища природи, їх взаємозв'язки і новими фактами, що їх характеризують.

---

<sup>291</sup> Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах. /Т. М. Байбара – К.: Веселка, 1998. – с.162.

Наприклад, при вивченні теми «Кругообіг води в природі» учням подається інформація про те, що літнього жаркого дня можуть випасти опади у вигляді льоду. Однак, на основі засвоєних знань про стани води в природі та причини перетворення води з одного стану в інший, в учнів виникає протиріччя, яке усвідомлюється і формулюється у формі проблемного запитання: «Чому вода перетворилася у твердий стан, якщо на вулиці тепло?». Створюється невідповідність, адже у досвіді дитини недостатньо знань про рух повітряних мас, причини швидкого висхідного руху повітряної маси та ін.

3. Створення невідповідності між новими і засвоєними способами діяльності, які необхідні для досягнення визначеної мети. Проблемна ситуація може виникнути, якщо учні не володіють способами пізнання, які необхідні для розв'язання проблеми. Наприклад, при вивченні теми «Властивості води» основним методом розв'язання проблемної ситуації має бути творчий дослід. Якщо учні не володіють уміннями їх виконувати, то і проблемна ситуація не буде розв'язана самостійно.

4. Пред'явлення учням проблемного завдання. Т. Байбара наголошує на тому, що сформульоване вчителем проблемне завдання спочатку не є проблемою для учнів. Щоб воно перетворилося в проблему, діти повинні проаналізувати це завдання, усвідомити ціль, яку необхідно досягти і переконатися в тому, що в їхньому досвіді немає потрібної відповіді. Внаслідок такої розумової діяльності осмислюється зміст протиріччя, яке лежить в основі завдання. Тільки після цього воно приймається як суб'єктивна проблема у сформульованому вчителем вигляді або переформульованому самими учнями <sup>292</sup>.

Наприклад, у процесі ознайомлення з природою Африки, учні отримують інформацію про те, що вершини Кіліманджаро вкриті снігом. Тут доцільно не просто повідомити учням інформацію, а спонукати учнів до усвідомлення і переосмислення того, що у жаркій Африці є постійний льодовиковий покрив. Внаслідок такого міркування осмислюється зміст протиріччя, яке лежить в основі

---

<sup>292</sup> Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах. /Т. М. Байбара – К.: Веселка, 1998. – с.163.

завдання: жаркий клімат – постійний льодовиковий покрив. На цьому етапі вона проявляється як проблемна ситуація.

Таким чином, у процесі проблемного навчання в дітей розвивається не тільки пізнавальний, але і специфічний інтерес до процесу здобування знань, який є основою успішного навчання, самоосвіти, самовиховання. Проблемне навчання сприяє розвитку розумових здібностей, самостійності і творчого мислення учнів, викликає почуття задоволення від пізнання і тим самим зміцнює мотивацію вивчення нового навчального матеріалу.

Наведемо такі способи створення проблемних ситуацій, які найчастіше застосовувалися класоводами, зокрема:

- зіткнення з життєвими фактами або явищами, що потребують теоретичного обґрунтування. Такий прийом здебільшого застосовувався під час вивчення природничого матеріалу, хоча його можна використовувати й у викладанні інших предметів. Наприклад, під час екскурсії в ліс учні помічають (звичайно за допомогою вчителя), що мох на стовбурах дерев росте лише з певного боку; гілки дерев на галявині густіші теж із певного боку; мурашники розміщені з певного боку дерев та ін. Учитель зосереджує на цьому увагу другокласників і пропонує їм встановити закономірність, на основі якої можна було б пояснити наведені факти;

- створення проблемних ситуацій у результаті виконання практичних завдань. Наприклад, розв'язавши низку вправ при вивченні теми «Як зображують місцевість на плані», школярі помічають певну залежність розмірів об'єктів і зображення їх на папері. Цілком природно в них виникає запитання: а чи можна, не виконуючи певних дій, визначити, якими мають бути об'єкти на папері?

- постановка елементарних дослідних завдань учням як спосіб створення проблемних ситуацій. Наприклад, на уроці природознавства на тему «Гірські породи» учитель пропонує розглянути мармур сірий і мармур рожевий, встановити, чим схожі ці гірські породи;

- зіткнення школярів із логічними суперечностями між їхніми життєвими уявленнями та науковими поняттями. Так, з життєвого досвіду дітям відомо, що

сонце щодня встає з-за обрїю, піднімається, «ходить по небу» й заходить за обрїю. Але на уроках природознавства вони дізнаються про те, що не Сонце обертається навколо Землі, а, навпаки, Земля навколо Сонця. В свідомості школярів виникає суперечність між життєвим уявленням і науковими знаннями, тобто проблемна ситуація. Яскравим прикладом може бути така проблемна ситуація при вивченні теми «Рослини взимку» (2 клас): учитель пропонує учням прослухати таку інформацію: «У суниці, барвінку, озимої пшениці, жита листки і стебла взимку зелені. Вони не гинуть тільки тоді, якщо їх вкриває товстий, пухнастий шар снігу»<sup>293</sup>.

Далі учні під керівництвом вчителя залучаються до аналізу, під час якого актуалізуються опорні знання та вміння, які дозволяють усвідомити суперечність, що міститься у поданій інформації, і презентувати його у вигляді проблемного питання. Хід міркування може бути таким:

- Що може статися із зеленими рослинами взимку? (Вони загинуть).
- Прочитайте, за яких умов вони не гинуть? (Тоді, коли їх вкриває товстий, пухнастий шар снігу).
- Яке значення у цьому випадку має сніг для рослин? (Сніг «гріє» рослини).
- Згадайте, який сніг на дотик? (Сніг холодний).
- Ви зробили два висновки. Вони записані на дошці: «сніг гріє» рослини і «сніг холодний».
- Порівняйте їх зміст між собою. Чи не виникає у вас питання? Чому холодний сніг «гріє»?;
- спонукання учнів до порівнянь, зіставлень і протиставлень окремих положень, фактів, явищ, правил, дій, внаслідок яких виникає пізнавальне ускладнення. Прикладами таких суперечностей можуть слугувати такі завдання: до якої групи рослин відносять банан: дерев, кущів, травянистих рослин та ін.;
- спонукання учнів до попередніх узагальнень нових фактів. Наприклад, вивчаючи тему «Різноманітність тварин», вчитель записує на дошці або показує на

---

<sup>293</sup> Грущинська І.В. Ядосліджую світ: підр. для 2 класу закладів загальної середньої освіти у двох частинах: Частина 1 // І.В.Грущинська, З.М.Хитра. – К.: УОВЦ «Оріон», 2019. – 144с.

таблиці різні тварини, в яких різний покрив, кінцівки (*дятел, пінгвін, вуж, лисиця, карась, кит*), пропонує розбити їх на групи й записати в зошити. Одні учні роблять це, спираючись на попередні знання про тварини, інші – за запропонованою схемою. Учитель не погоджується з дітьми, радить їм уважніше придивитись і вдуматись у кожне записане слово. Виникає суперечність між попередніми знаннями й новими вимогами, тобто проблемна ситуація.

При організації проблемного навчання особливого значення вчителям-практикам слід надавати організації обговорення та розв'язання проблемної ситуації з учнями. Важливо, щоб учні при розв'язанні пізнавального завдання, логічно переходили в інше як природне продовження розв'язання діалектичної закономірності взаємозв'язку і взаємозумовленості природних явищ. Проектування проблемних ситуацій із боку вчителя завжди має бути процесом безперервним.

Слід зазначити, що, саме на уроках природничої освітньої галузі використання проблемних ситуацій є найбільш ефективним. Це можна пояснити, з одного боку, значними навчально-виховними можливостями цього навчального предмету, а з іншого – природженим інтересом дитини до природних фактів і явищ.

Проте не всі теми з природознавства в молодших класах можна опрацьовувати проблемним методом. Більшість тем із неживої природи важливо вивчати, використовуючи проблемний підхід до набуття учнями знань. Це, зокрема, такі з них, як «Властивості води», «Вода – розчинник. Розчинні та нерозчинні речовини», «Прісна та морська вода», «Робота води в природі», «Використання води людиною. Охорона води» (3 клас)<sup>294</sup>.

Значну увагу науковці, вчителі-практики приділяють використанню засобів наочності при створенні проблемних ситуацій у процесі навчання молодших школярів. Під час проблемного навчання доцільно використовувати різні наочні

---

<sup>294</sup> Грушинська І.В. Ядосліджую світ: підр.для 3 класу закладів загальної середньої освіти у двох частина: Частина 1 // І.В.Грушинська, З.М.Хитра. – К.: УОВЦ «Оріон», 2020. – 160с.

засоби. Так, наприклад, на уроках природничої освітньої галузі слід застосовувати такі засоби, як <sup>295</sup>:

– натуральні – природні об'єкти, процеси, явища; гербарії, колекції, препарати, чучела тощо;

– образотворчі – навчальні картини й таблиці, репродукції, малюнки, фотознімки, моделі, муляжі, макети, ілюстрації підручників, дидактичні картки; діапозитиви, діафільми, кінофільми;

– схематичні – карти, картосхем, текстово-знакові таблиці, діаграми, схеми, графіки;

– наочні матеріали й навчально-наочне обладнання – прибори (термометр, флюгер, компас, гномон, вимірювач опадів); хімічний посуд для дослідів; екскурсійне й лабораторне обладнання.

Вчителі молодших класів досить часто використовують на уроках презентації. Це дозволяє учням глибше, досконаліше опанувати навчальний матеріал, конкретніше уявити сутність різних подій, фактів. Фільм, як відомо, поєднує образність малюнка й словесну розповідь (описи). Таким чином одночасно відбувається зорове й словесне сприймання матеріалу. Позитивним вважається й те, що певні кадри можна затримати на екрані. Це дає можливість учням детально, не поспішаючи, розглянути зображення, описати його усно або в письмовій формі, а вчителю – проектувати на екран скільки треба той чи інший кадр, переглянути ще раз потрібні місця, надати додаткові відомості.

Досвід використання діафільмів у навчальному процесі довів, що вони сприяли формуванню в школярів поняття про явища природи та суспільного життя, отриманню нових відомостей із різних галузей знань. Проблемні ситуації можуть виникати за умови, коли в дитини недостатньо знань, щоб пояснити новий факт, або коли в учня виникає необхідність використати раніше засвоєні знання при вирішенні проблеми.

---

<sup>295</sup> Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах. /Т. М. Байбара – К.: Веселка, 1998. – 334с.

Наведемо конкретний приклад створення проблемних ситуацій на уроках природничої освітньої галузі <sup>296</sup>.

Тема. «Моря». До цієї теми одне із запитань містить підручник:

– *Чому в морях вода гірко-солоня? (Учні мусять пригадати властивості води).*

– *Якою водою поповнюються моря? (У моря несуть свої води річки, струмки, отже – прісною. Однак, вода є розчинником. Протікаючи по земній поверхні, вона розчиняє різні речовини у вигляді солей і несе ці розчини в море. Так поступово сіль накопичується в морях).*

А далі йдуть цікаві запитання, що часто ставлять діти:

– *Від чого залежить колір води? (Від кількості розчинених у ній речовин; від живих організмів; від погоди, а саме, від кольору неба. Вода, як дзеркало).*

– *Чому кита ми відносимо до звірів, а не до риб? (Годує дітей молоком; маленькі волоски на верхній губі).*

– *Яку рибу-звіра ви ще знаєте?..*

Наведемо приклад проблемних ситуацій при вивченні теми «Осінь (2 клас)».

*Проблемні питання:*

– *Що наблизить наступ осені: затяжні літні дощі або зміни положення сонця на небосхилі?*

– *Чому восени польові комахи «ображаються» на добросовісних працівників сільського господарства? (Зораний ґрунт із комахами швидко промерзає).*

– *За якими ознаками пташка-незнайомка, пролітаючи над селом і городом, прийняла осінь за весну? (Посів озимих, морква, петрушки, кропу, буряка; посадка молодих дерев і т.п.).*

– *Чому з двох, що ростуть поряд, беріз різне забарвлення листя, а в окремо зростаючих кленів – однакове?*

– *Чи можна сказати, що зеленолисті сосна і вільха не готуються до зимових холодів?..*

---

<sup>296</sup> Гільберг Т.Г. Природознавство: підр. для 4 класу загальноосв. навч. закл. /Т.Г.Гільберг, Т.В.Сак. – К.: Генеза, 2015. –177с.



*Проблемні завдання:*

– Розглянь плоди: журавлину (малину, ожину), огірок, яблуко і лісовий горіх. Зверни увагу на розмір, колір, форму; торкнися – тверді вони або м'які, постукай кожним плодом легенько по столу й встанови, чий звук сильніше.

– Розглянь насіння плодів: колір, розмір, кількість. Подумай, чому маленька лісова журавлина прийняла за своїх родичів величезний огірок і яблуко, а не лісовий горішок? (Соковиті і сухі, односім'яні і багатосім'яні плоди).

Серед методів проблемного навчання використовується також метод проблемного викладу. Це обумовлено тим, що в дітей молодшого шкільного віку важко концентрується увага, особливо за вербального викладу, а завдяки проблемному викладу матеріалу вчитель може утримувати увагу молодших школярів від 5-7 хвилин у 1 класі, до 7-12 хвилин – у другому й до 20 хвилин – у третьому (четвертому) класі <sup>297</sup>.

Проблемний виклад учителем навчального матеріалу передбачає розв'язання проблеми або формулювання ним пошукового пізнавального завдання, а також демонстрацію різних способів їх розв'язання та розкриття можливих ускладнень на шляху пошуку рішення. Перевага методу проблемного навчання обумовлена тим, що він – на відміну від пояснювально-ілюстративного методу – дозволяє вчителю підготувати учнів до самостійного розв'язання нових навчальних проблем, відображених у творчих завданнях. При такому способі подання навчального матеріалу учень спостерігає за логікою розв'язання проблем, переконливістю доказів, які представляв учитель, але при цьому, самостійність дітей є незначна: учні стежили за думкою вчителя й тільки іноді включаються в процес обговорення. Застосування наведеного методу вважається ефективним під час вивчення природничих і гуманітарних дисциплін.

Науковець Г. Панченко виділив певні переваги методу проблемного викладу перед методами передачі готових знань учням, а саме: проблемний виклад знань ставить учнів перед потребою самостійно мислити, використовувати набуті знання,

---

<sup>297</sup> Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах. /Т. М. Байбара – К.: Веселка, 1998. – 334с.

аналізувати й узагальнювати наслідки їх застосування, самотійно доходити до «відкриття» певних наукових істин. Беззаперечно, що знання, набуті в процесі творчого пошуку, стають більш міцними й дієвими<sup>298</sup>. Водночас при застосуванні пояснювально-ілюстративного методу засвоєння знань пов'язане лише з процесами сприймання, розуміння й запам'ятовування. Зрозуміло, що такий рівень засвоєння не забезпечує учнів умінням застосовувати набуті знання в практичній діяльності, що є його великим недоліком.

Сам процес засвоєння знань методом проблемного викладу поєднує в собі сприймання, відтворення й застосування їх у зміненій ситуації. Школярі, творчо використовуючи раніше набуті знання, можуть самотійно робити правильні висновки. Різні підходи до визначення сутності проблемного викладу в теорії зумовили й наявність різних способів його реалізації безпосередньо в шкільній практиці.

У процесі організації освітнього процесу у 2 класі можна використати метод проблемного викладу з аргументацією вчителя. Використання цього методу дозволяє не лише повідомляти факти й показувати учням способи їх застосування, а й, розмірковуючи вголос, навчати спостерігати явища природи, розвивати вміння бачити в них нове, суттєве, на виявлення якого спрямована проблема, ознайомлювати дітей із логікою пошуку.

Наприклад, під час вивчення теми «Горизонт. Основні сторони горизонту. Яку форму має горизонт?» (2 клас) проблема, яку вчитель має розв'язувати з учнями на уроці, закладена в назві теми: «Як визначити сторони горизонту на місцевості – в полі й у лісі, вдень та вночі?». «З попереднього уроку, – починає вчитель, – ми вже знаємо, що визначити сторони горизонту найлегше за Сонцем. Але ж не завжди буває сонячно. А як вночі визначити потрібний нам напрям? Ці питання довгий час цікавили людство. І, спостерігаючи за навколишньою природою, за її змінами в різні пори року, люди помітили, що правильно визначити сторони горизонту, або, як кажуть, зорієнтуватися на місцевості, можна за багатьма природними ознаками.

---

<sup>298</sup> Панченко Г.Д. Деякі питання дидактики проблемного навчання // Початкова школа. – 1975. – № 4. – С.59 – 65.

Так, у похмуру погоду в лісі потрібний напрям допоможуть визначити дерева й кущі. Придивіться уважно до стовбурів дерев і ви помітите, що з одного боку на них завжди більше моху, ніж із інших. Мох росте з північного боку, отже, бік стовбура, вкритий мохом, указує напрям на північ. І ось ми вийшли з лісу на добре освітлену сонцем галявину, посеред якої росте кілька поодиноких дерев. Але на їхніх стовбурах не знаходимо моху. Як же тут зорієнтуватися? Уважно оглянувши дерева, помічаємо, що з освітленого сонцем боку більша густота гілок і листя. Знаючи, що всі рослини тягнуться до Сонця, неважко дійти висновку: той бік дерева, що має найбільш густу крону, південний. А коли знаємо один напрям, легко визначити й інші сторони горизонту. Як це робиться, ви вже знаєте...»<sup>299</sup>.

Другокласники ознайомлюються з різними способами орієнтування на місцевості, отримуються основи наукових відомостей із цієї теми методом проблемного викладу з аргументацією вчителя. Наведений приклад дозволяє стверджувати, що самостійна пошукова діяльність дітей при засвоєнні цієї теми не дає належних результатів, та й не можна весь процес оволодіння знаннями звести до організації самостійного пошуку, бо це означало б зробити пошуковий метод універсальним.

Таким чином, використовуючи метод проблемного викладу у процесі засвоєння навчального матеріалу учнями, вчитель, ставлячи учнів перед потребою самостійно виділяти з матеріалу, що вивчався на уроці, суттєве і пояснювати його, створює сприятливі умови для розвитку творчих можливостей школярів.

В практиці роботи початкової школи вчителями широко використовується *частково-пошуковий метод*, який передбачає постановку проблеми вчителем та самостійне виконання учнями окремих етапів її розв'язання. У залежності від рівня пізнавальної самостійності учнів вчитель у окремих випадках називає і підказує наступний етап вирішення, а учні самостійно його здійснюють, в інших – пропонує учням самостійне визначення наступного етапу рішення.

---

<sup>299</sup> Грущинська І.В. Ядосліджую світ: підр.для 2 класу закладів загальної середньої освіти у двох частина: Частина 1 // І.В.Грущинська, З.М.Хитра. – К.: УОВЦ «Оріон», 2019. – 144с.

Педагогічна цінність частково-пошукового методу проблемного навчання вбачається насамперед у тому, що він дає змогу максимально активізувати розумову діяльність учнів, підвищувати їхній інтерес і увагу до наукової інформації, дозволяє своєчасно та більш диференційовано керувати процесом свідомого й ґрунтовного оволодіння знаннями при їх первинному засвоєнні учнями на уроці природничої освітньої галузі.

Робота може плануватися таким чином:

- введення нових природничих понять не пізніше десятої хвилини уроку, так як у другій половині уроку діти стомлюються і їх увага не стійка;
- у процесі моделювання уроку з використанням частково-пошукового методу слід враховувати тип нового знання (факт, поняття, правило, закономірність та ін.). Саме від цього залежить шлях постановки проблеми та шлях її вирішення (висування припущень (гіпотези), спонукальний діалог тощо).

Наприклад, при проведенні уроку на тему «Що таке гномон?» після формулювання теми, слід запропонувати учням висунути припущення, коли тінь від гномона буде довшою, а коли коротшою. Для висування й перевірки правильної гіпотези ми розгорнули спонукальний діалог під час екскурсії:

- Пригадайте, якої частини доби важче в сонячний день заховатися в тіні дерева.
- Подивіться на тінь гномона. Відзначимо його крайню межу. Як ви думаєте, як зміниться довжина тіні вкінці уроку. (Тут слід зазначити всі запропоновані гіпотези (поставили прапорці на запропонованих позначках).

Відмітили висоту Сонця відносно дзвінниці. Вкінці уроку зазначити зміни в положенні Сонця.

Порівнявши гіпотези з результатом спостережень, буде виявлено хибні припущення та зроблено висновок: «Чим вище Сонце на небосхилі, тим коротша тінь від гномона».

Серед методів проблемного навчання виділяється *евристична бесіда*. Родоначальником евристичної бесіди вважають давньогрецького філософа Сократа. Вважаються цінним надбанням у педагогіці положення сократівського учіння

самостійність співбесідника в пошуках істини, рух до істини через діалектичну боротьбу думок за допомогою запитань, використання у відповідях знань із життєвого досвіду, спрямовуюча роль того, хто веде бесіду.

Евристична бесіда використовується під час вивчення таких тем природознавства, матеріал яких дозволяє кожне нове положення або правило виводити з попередньо вивченого. Успішне використання даного методу залежить від уміння вчителя запитувати. Вибір евристичного методу для організації проблемного навчання повинен передбачати врахування рівня знань, умінь учнів, а також їх готовність до пошукової діяльності разом із учителем.

У розвитку пізнавальної активності молодших школярів особлива роль відведена *дослідницькому методу*. Відповідно до змісту програми природничої освітньої галузі учні початкової школи проводять спостереження за природою, життям і працею людей, дослідження за об'єктами природи. У процесі проведення спостережень використовуються прийоми порівняння, зіставлення, протиставлення.

Таким чином, використання зазначених методів проблемного навчання дає змогу зробити урок цікавим, а головне, діти запам'ятовують й розуміють матеріал набагато краще, бо самі крок за кроком знаходять відповіді на запитання. Специфіка створення проблемних ситуацій виявлялася в таких основних аспектах, як: ефективність використання проблемних ситуацій у процесі формування природничих компетентностей; оптимальне поєднання традиційного та проблемного навчання з опорою на взаємозв'язок репродуктивної та продуктивної діяльності учнів; комплексне застосування різних засобів наочності (натуральної, образотворчої, схематичної, мультимедійної, наочних матеріалів і навчально-наочного обладнання). Широке залучення в процес навчання проблемних питань дозволяє відтворити факти, створити уявні образи на основі тексту, встановити причини окремих подій, пояснити зміст тексту, усвідомити можливості застосування нового знання для пошуку відповіді.

### 3.3. ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

*Наталія Лалак, Катерина Лабощ*

В умовах розбудови в Україні державності, захисту її незалежності та територіальної цілісності, все більшої ваги набувають питання формування громадянської позиції підростаючого покоління. Забезпечення цілісного підходу у формуванні громадянської позиції школярів створить фундамент для розвитку в них благородних громадянських рис: відданості українській нації, відповідальності перед державою і суспільством, мужності у подоланні соціальних труднощів, активності в досягненні громадянських ідеалів тощо. На жаль, у значної частини молоді ці високі громадянські якості в контексті сьогодення змінилися на соціальний песимізм, зневіру в завтрашньому дні, політичний нігілізм. Вони особливо проявляються в молодіжному середовищі, де часто панують хаос і безпорадність, проявляються асоціальні явища. У зв'язку з цим, формування громадянської позиції у здобувачів освіти є одним із найважливіших завдань сучасних соціально-виховних інститутів.

Теоретичні та практичні аспекти формування громадянської позиції особистості розкривали у своїх наукових працях І. Бех, М. Боришевський, В. Москалець (психологічні особливості становлення громадянина); О. Вишневський, І. Огородник, Д. Тхоржевський (теоретичні засади виховання національної та громадянської самосвідомості); І. Тараненко, О. Наровлянський, В. Оржехівський (зміст громадянської освіти) тощо. Вчені зазначають, що формування ціннісних орієнтирів і громадянської позиції у дітей та молоді повинно здійснюватися на прикладах героїчної боротьби українського народу за самовизначення і творення власної держави, ідеалів свободи, соборності та державності<sup>300</sup>. Поділяємо думку С. Подмазіна<sup>301</sup>, який основою орієнтації

---

<sup>300</sup> Дубасенюк О. А. Практикум з педагогіки: навчальний посібник/ За заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 483 с.

<sup>301</sup> Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование. Социально- философское исследование. Запорожье: Просвіта, 2000. -250 с.

особистості в сучасному українському суспільстві визначає через комплекс таких цінностей:

- громадянських (верховенство закону, права людини, обов'язки, що впливають з прав і свобод інших людей; суверенітет особи та ін.),
- національних (державна незалежність, патріотизм, пошана до державних символів, Гімну, Конституції України, дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи та ін.),
- загальнолюдських (доброта, милосердя, справедливість, свобода, чесність та ін.); у побудові сім'ї – комплекс вартостей сімейного життя (подружня вірність, піклування про дітей, піклування про батьків та старших у сім'ї, пошана до предків, допомога слабшим членам сім'ї, гармонія батьківського і материнського впливу, культ праці, гостинність та інше).

Громадянську позицію ми розглядаємо як систему особистісно-ціннісних якостей, притаманних людині та соціальних чинників, що впливають на неї і в процесі взаємодії можуть проявлятися у готовності захищати свою країну, здатності до самопожертви, житті і праці на благо суспільства. Характерною особливістю сформованої громадянської позиції є високий рівень громадянської культури особистості та наявність у неї автономної свідомості, максимально унезалеженої від впливів соціального оточення із пріоритетом внутрішніх моральних чинників мотивації поведінки. Формування громадянської позиції у молодшого школяра відбувається в процесі систематичного, планомірного впливу на індивіда комплексу виховних чинників з метою прищеплення йому ціннісних орієнтирів, опанування громадянськими знаннями, вміннями і навичками суспільної поведінки, завдяки яким дитина виступає активним членом громадянського суспільства<sup>302</sup>.

Процес формування громадянської позиції особистості і громадянської культури загалом покладений на соціальні інститути: заклади освіти, засоби масової інформації (шляхом публікації відповідних матеріалів, підготовки та випуску навчальних теле- і радіопередач). Проте, як показує практика, саме сім'ї

---

<sup>302</sup> Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи// Шлях освіти. – К.,1996. – С.24-25

належить домінуючий вплив на формування самосвідомості і моральних орієнтирів дитини, що стають базовим компонентом її життєвої позиції, яка надалі в умовах навчальних закладів і за сприятливого впливу соціуму трансформується в громадянську позицію. Сучасна сім'я має своїм обов'язком розвивати почуття власної гідності та взаємоповаги, і, таким чином, закладати в свідомість молодшого школяра розуміння правил суспільного співіснування. Тобто, сім'я створює умови для формування в дитини почуття відповідальності, вчить вболівати за іншими, займати активну позицію у вирішенні спільних справ.

Цікавими в ракурсі нашого дослідження є наукові доробки вчених, які розглядають сім'ю як соціальний інститут виховання (І. Сопівник, Р. Вайнола, А. Капська, О. Матвієнко, В. Москалець та ін.); окреслюють функції сім'ї (В. Мацьковський, В. Савка, А. Харчев, Н. Уманець та ін.); вивчають співпрацю родини і школи (К. Журба, Я. Журецький, С. Корнієнко, Л. Стахів, О. Штихалюк та ін.); окремі аспекти взаємодії сім'ї та школи (О. Вакуленко, І. Дьоміна, В. Кириченко, В. Костів, В. Оржехівська, В. Постовий<sup>303</sup>, О. Сухомлинська та ін.).

Вітчизняні науковці зазначають, що в українській родині завжди існували ідеали сім'ї, на них із покоління в покоління передавалися звичаї і традиції сім'ї щодо виховання молоді взагалі і громадянського виховання зокрема. Громадянська позиція у дітей формувалась на основі відчуття особистої належності до рідної землі, держави, сім'ї, роду, способів життя, традицій і звичаїв, відповідальності, захисту і збереження їх, розвитку й примноження, добробуту країни.

В. Сухомлинський<sup>304</sup> вважав сім'ю безумовною складовою соціальної структури суспільства і віддавав належну роль сім'ї у вихованні громадянина країни. Стабільність, демократизм, гуманізм і моральний клімат суспільства, на його думку, багато в чому залежить саме від сім'ї, етичних норм і правил поведінки, які панують у родині. Педагог наголошував, що сім'я – першооснова, де «шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, культурної

---

<sup>303</sup> Постовий В.Г. Ціннісні орієнтації української сім'ї (історико-педагогічний аспект) // Педагогіка та психологія. – 1997.- № 1. - С. 185.

<sup>304</sup> Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка /В. О. Сухомлинський// – К.:Рад. шк., 1978. – 263 с.



особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання, тут, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави».

Дослідження педагогічних умов виховання людини-громадянина дало нам змогу визначити систему цінностей сім'ї, на яких вибудовується ефективна система громадянського виховання. Передусім ми виходимо з того, що громадянське виховання ґрунтується на духовному багатстві народу, його мудрості, звичаях і традиціях, народній педагогіці. Українська родина здавна відзначалась прагненням до подружньої вірності, піклуванням про дітей, батьків і старших членів родини, пошаною до предків, доглядом за їхніми могилами, взаємною любов'ю, злагодою та довірою до членів родини, гармонією стосунків поколінь, демократизмом відносин, повагою до прав дитини і старших, відповідальністю за інших членів сім'ї, допомогою слабшим членам сім'ї, гармонією батьківського і материнського впливу у вихованні дітей, спільністю духовних інтересів членів сім'ї, здоровим способом життя, заняттям спортом, культом праці, дбайливим ставленням до її продуктів, дотриманням народних звичаїв, охороною традицій, гостинністю, сімейною відкритістю щодо суспільного життя, гігієною сімейного життя, багатодітністю тощо.

Аналіз історико-педагогічної, етнопедагогічної літератури свідчить, що в українській родині провідними були українська ідея, державна незалежність, самопожертва в боротьбі за свободу нації, патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, єдність поколінь на основі віри в національну ідею, почуття національної гідності, історична пам'ять, громадська національно-патріотична активність, пошана до державних та національних символів, любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій, пошана до Конституції України, дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи, увага до зміцнення здоров'я громадян України. Усі ці національні цінності давали змогу сім'ї формувати основні громадянські цінності: прагнення до соціальної гармонії, відстоювання соціальної та міжетнічної справедливості, культури соціальних і політичних стосунків, рівність громадян перед законом, самовідповідальність

людини, недоторканість особи, право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, участі в політичному житті, демократичному обговоренні державних питань, готовність до захисту індивідуальних прав і свобод інших людей, пошана до національно-культурних цінностей інших народів, повага до демократичних виборів і демократично обраної влади, толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать абсолютним і національним цінностям. Система загальнонаціональних, громадянських цінностей і цінностей сімейного життя сприяють формуванню у молодших школярів їх громадянської позиції.

У працях М. Стельмаховича<sup>305</sup> визначено перелік різноманітних якостей особистості, які засвідчують насамперед доцільність їх формування у загальній громадянській позиції українців. Серед них повага до національних традицій, приязнь до громадянських обрядів; піднесення національної самосвідомості, збереження родової й честі сім'ї; почуття піклування про державну українську мову, піднесення її престижу, формування сукупності уявлень про власну націю, її самобутність, історичний шлях, місце серед інших етносів (націй); формування громадянського обов'язку, національної гідності, громадянської мужності, української структури духу; прихильність до вселюдських цінностей і почуття місцевого патріотизму (любов до рідної місцевості проживання, її людей, родинно-творчої культури); державна патріотичність, громадянська дисциплінованість; громадянська активність, вірність, відданість справі українського державотворення.

За твердженням М. Стельмаховича, фундамент національної свідомості громадянина закладається через національне родинне виховання і складає сукупність уявлень про соціальні вартості, норми, що є визначальним для віднесення особистості до національної спільноти українців. На думку вченого, громадянська позиція, насамперед, формується у родинному колі, адже традиційна українська родина – це перша школа національного виховання, світлиця моральних чеснот і благородних вчинків, народних звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів, побутової й громадської культури. У своїй праці він аналізує сім основних

---

<sup>305</sup> Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: Навчальний посібник// М.Г.Стельмахович/ - К.:ІСДО, 1996., -248с.

педагогічних умов, що виступають першоосновою успішного українотворення, утверджує їх зміст у системі українського родинознавства з метою належної підготовки молоді до розбудови й розвитку міцної сім'ї, родини, нації, держави:

1) передача дорослими членами родини дітям найбільш доступних їм відомостей з українознавства;

2) заохочення дітей ділитися з батьками знаннями й уміннями з українознавства, набутими в школі через уроки про Україну та українців;

3) систематичний українотворчий виховний вплив родинної спільноти на дітей і молодь (укладу життя сім'ї, матеріальних і побутових умов, чисельності, структури, ідейно-моральної, емоційно-психологічної, духовної і трудової атмосфери сім'ї, системи взаємин зі школою, громадськістю);

4) національне спрямування, націлене на засвоєння дітьми як національних, так і вселюдських цінностей та інтересів;

5) дотримання батьками певних виховних принципів (народності, природовідповідності, гуманності, родинно-громадсько-шкільної гармонії, утвердження життєвого оптимізму тощо);

6) панування в родині щирої любові до України й глибокої пошани до всього українського й українства, що, звичайно, не виключає поваги до людей, які належать до інших націй.

Як показує практика, важливу роль у процесі формування громадянської позиції особистості відіграє культура міжетнічних стосунків, яку ми розглядаємо як реалізацію взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності. Культура міжетнічних стосунків проявляється у повазі інтересів, прав, самобутності великих і малих народів: у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві; готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі.

У будь-якій країні мирне співіснування різних національних, етнічних, мовних або релігійних меншин є позитивним фактором, джерелом соціального та

культурного збагачення. Україна є полінаціональною країною і тому проблема виховання дітей національних меншин є надзвичайно актуальною. Представники різних етнічних груп є рівноправними громадянами держави, проте рівень стосунків між різними етносами сьогодні бажає бути кращим. Розуміючи важливість цієї проблеми, низка вчених (Г. Ващенко, Н. Кривець, І. Кулінич, Н. Рудницький, Г. Шпитленко та багато інших) присвячували свої наукові доробки дослідженню цього питання. Поділяємо думку Г. Ващенка<sup>306</sup>, який зазначав: «...треба пам'ятати, що на теренах України живуть і інші народи. З ними нам доведеться співпрацювати, а це можливе лише за умов справедливого ставлення до них, при якому захищаються права українського народу, але разом з тим не порушуються законні права інших народів». Представники усіх національних меншин повинні мати право і можливість реалізувати свої власні національно-культурні потреби: спілкуватися рідною мовою, дотримуватися своїх звичаїв, а за умов компактного поселення, – вчити своїх дітей у ЗЗСО рідною для них мовою. Таке право закріплюється в Конституції України і підтримується державою, проте воно не повинно суперечити інтересам домінуючої нації, для якої ця земля є єдиною територією державного самовизначення. Це право повинно узгоджуватися зі статусом громадянина, якщо представник національної меншини приймає українське громадянство. Прагнучи власного етнічного самовизначення, національні меншини мусять орієнтуватися і на кінцеву мету українського виховання, що ґрунтується на ідеології української державності – становлення громадянськості й державницького патріотизму. Бо всіх членів суспільства об'єднує обов'язок громадянина і спільна держава є для них найбільшим добром. Крім того, зі статусу громадянськості випливає, що всі громадяни повинні володіти державною мовою, бо на державному рівні всі вони є українцями, незалежно від свого етнічного походження, а відтак державна мова – головний чинник консолідації суспільства. У статті 6 Закону України «Про національні меншини в Україні» зазначається, що держава гарантує всім національним меншинам право на національно-культурну автономію (користування і навчання рідною мовою чи

---

<sup>306</sup> Ващенко Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. – Полтава, 1994. – 198 с.

вивчення рідної мови в державних навчальних закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій, використання національної символіки, відзначення національних свят, сповідування своєї релігії, задоволення потреб у літературі, мистецтві, засобах масової інформації, створення національних культурних і навчальних закладів та будь-яку іншу діяльність, що не суперечить чинному законодавству).

Цінними для нашого дослідження є погляди В. Сухомлинського<sup>307</sup>, який вважав, що «із сім'ї починається суспільне виховання», саме у сім'ї, на його думку, закладається фундамент розвитку людини. Виховна функція сім'ї є однією з найбільш важливих, оскільки вона забезпечує поєднання в людині біологічного начала (закладеного батьками) та соціального (сформованого в процесі соціалізації). Основними завданнями родинного виховання є засвоєння дитиною моральних цінностей, культурних традицій, гуманності та доброзичливості у ставленні щодо інших етносів.

Важливого значення набуває проблема виховання у дітей почуття толерантності до різних етнічних груп, адже в історії та й сьогодні можна виявити багато прикладів етнічних конфліктів, однією з причин яких є відсутність культури міжетнічних відносин. Виховання культури міжетнічних відносин передбачає: формування ставлення до поліетнічності як до загальної, об'єктивної, неминучої реальності, до того ж реальності позитивної, оскільки поліетнічність певного національного цілого має ту перевагу, що створює умови для взаємозбагачення етносів досвідом освоєння природи, формування соціальних зв'язків, розгортання культурного простору тощо; формування гуманного ставлення до представників різних етносів, їхньої історії й культури, того внеску, який зробив той чи інший етнос у розвиток матеріальної й духовної культури, прогресивний розвиток людства; формування системи ціннісних орієнтацій, етичних настанов на контакти із представниками інших етносів; опанування вихованцями знаннями про етноси і міжетнічні відносини; виховання поваги до почуття честі й гідності представників

---

<sup>307</sup> Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка /В. О. Сухомлинський// – К.:Рад. шк., 1978. – 263 с.

інших етносів; толерантного ставлення до інших поглядів і переконань, тактовності в оцінці традицій, звичаїв, ритуалів різних етносів; розвиток умінь і навичок міжетнічної взаємодії, намагання самоудосконалюватися у цій діяльності; формування вмінь і навичок подолання особистісно-психологічних бар'єрів у спілкуванні, попередження ситуацій, які викликають емоційну напруженість у відносинах представників різних етносів, запобігання конфліктним ситуаціям; залучення до спільних для етносів моделей і норм поведінки.

Отже, першим кроком у справі виховання культури міжетнічних відносин має бути оволодіння культурою свого етносу, усвідомлення своєї етнічної приналежності й формування етнічної самосвідомості. Наступний крок – це формування цілісного уявлення про етнічну картину суспільства та світу в цілому; виховання інтересу до життя і культури інших етносів та адекватного сприйняття їхнього розмаїття, позитивного ставлення до культурних розбіжностей. Нарешті, третій крок передбачає розвиток умінь і навичок життєдіяльності у поліетнічному середовищі, а саме: формування здатності до встановлення контактів із представниками інших етносів, сприяння набуттю досвіду міжетнічних відносин на основі дотримання етичних і правових норм поведінки у міжетнічній взаємодії; виховання здатності прогнозувати та запобігати конфліктним ситуаціям.

Кожна національна меншина має характерні особливості родинного виховання, що сприяють формуванню у дитини своєї громадянської позиції. Так для німецького етносу на території України характерними є: тісний зв'язок з трудовою діяльністю батьків, єдність родинного і шкільного виховання, орієнтація на релігійні цінності, незаперечний авторитет голови сім'ї<sup>308</sup>. Велика увага у цих сім'ях приділяється вихованню у дітей любові до мови, культури прадавнього народу, поваги до навколишніх, піклування про сестер та братів. Особливе значення має шанобливе ставлення до традицій, звичаїв, обрядів, походження та родовідних коренів. Ефективність виховання дітей у німецькій сім'ї залежить від авторитету батька, подружньої вірності, материнського покликання жінки,

---

<sup>308</sup> Васильчик В. М. Німці в Україні. Історія і сучасність (друга половина XVIII – початок XXI ст.) / В. М. Васильчук. – К.: Видавничий центр КНПУ, 2004. – 340 с.

піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища. Діти прислухаються до розмов батьків, стають свідками їхніх вчинків, радіють успіхам чи вчаться співчувати. Виховний вплив сім'ї зростає, якщо батьки цікавляться не лише освітнім процесом дитини, а й залучають її до позаурочної діяльності. Тобто ключовою умовою є те, що інтереси сім'ї збігаються з інтересами суспільства, формуючи світогляд маленького громадянина держави.

Польські сім'ї є прикладом наслідування сімейним традиціям щодо релігійного виховання: вони мають багатолітню історію релігійного виховання через сімейні стосунки дорослих і дітей, школи, релігійних осередків. Тут у родинях застосовуються різноманітні підходи, що сприяють вихованню таких якостей у дитини, як: повага до старших, піклування про молодших, чесність, порядність, дотримання норм поведінки, відданість національним традиціям, здоровий спосіб життя та інші. У цьому аспекті формування зазначених якостей тісно переплітається з вихованням у них якостей, які притаманні багатолітнім сімейним традиціям. Однією зі складових сімейного виховання є формування у дітей позитивного відношення до власного здоров'я, що у свою чергу сприяє розквіту міцної здорової нації.

Єврейська громада також має низку цікавих характерних особливостей родинного виховання. Дитина у єврейській сім'ї займає центральне місце одразу після її народження: спочатку її виховує мама, а згодом відбувається диференційований підхід (домінуючим у вихованні хлопчиків є тато, а дівчаток – мама). Повага і пошана до батьків та старших людей складає основу поведінкових установок. Особливістю єврейських сімей є не заборона, а навіть заохочення тілесних покарань. Усіх дітей старанно привчають до дотримання ними заповідей і вивчення Тори. Важливе значення тут відіграє метод прикладу, а саме наслідування дітьми своїх батьків.

Слід зазначити, що особливості змісту виховання єврейських дітей були у центрі уваги багатьох дослідників минулого (Л. Биншток, Я. Ейгер, Маймонід, А.

Паперна, М. Пирогов, Т. Ротенберг, А. Розенталь<sup>309</sup>). У працях науковців знаходимо, що у євреїв «школа ніколи не стояла нижче синагоги». До головних виховних цілей єврейського шкільництва того часу відносили формування у школярів цілої низки морально-етичних рис (набожності, правдивості, поваги до батьків, любові до ближнього та праці), а також значної гами родинно-патріотичних почуттів, що незмінно пов'язувалися з певними морально-етичними нормами єврейського народу.

Єврейська родина мала міцні традиції, що чітко визначали обов'язки батька й матері щодо засвоєння дітьми моральних принципів, формування у них ставлення до життя, навчання, праці. Наголосимо, що в єврейських родинах домашньою освітою традиційно опікувався батько, якому релігія заповідала виховувати своїх дітей у дусі іудаїзму й передавати їм релігійні традиції єврейського народу. Їх головна мета - формування особистості набожного єврея, відданого у першу чергу принципам віри й непорушним родинним традиціям. До найважливіших завдань морально-етичного виховання єврейської дитини варто віднести виховання у неї свідомого ставлення до виконання обов'язків перед єврейською громадою, формування відповідних рис характеру й релігійно та національно орієнтованої спрямованості особистості.

Угорці – автохтонний етнос, що найбільш компактно проживає в Берегівському, частині Ужгородського та Виноградівського районів Закарпатської області. Проживаючи більше тисячі років на цій території, угорці представляють корінних, місцевих жителів нашого краю. Вони адаптувалися до природно-екологічної ніші регіону, є його патріотами, плекають традиції рідного етносу та цінують рідну мову. Тобто, умови компактного проживання сформували основні пріоритети національної та конфесійної ідентичності угорців Закарпаття, саме тому і донині угорці є найчисельнішою національною меншиною регіону. Угорці Закарпаття мають гарантоване державою право навчати дітей рідною мовою, вивчати історію свого народу, відроджувати традиції. Важливим для дослідження

---

<sup>309</sup> Розенталь А. Єврейська історія та культура в Україні // Танах про захист прав людини : матеріали конференції 22-23 листопада 1993. – К.: УКПС «Кобза» асоціація і удайки України – 1994. – С. 132-137.



суспільно-політичного розвитку угорської національної меншини є аналіз участі угорців, до прикладу, у виборах до Верховної Ради України та місцевих органів влади, оскільки компактність проживання угорців робить їх вагомим політичним силою.

Можна констатувати, що громадяни ромської національності найменше, ніж інші нацменшини, інтегровані в суспільство. Із соціально-економічних, культурних та історичних причин більшість представників ромської меншини належить до найбільш відсталого прошарку населення України.<sup>310</sup> Однією з головних перешкод на шляху ромського населення до інтеграції в суспільство є відсутність освіти чи її сегрегація. Освіта є ключем до цивілізованого майбутнього, у цьому контексті, некоректно протиставляти ромів будь-якій іншій етнічній групі. Водночас ця народність має свої унікальні риси, які багато в чому й зумовлюють її особливий статус, а також породжують притаманні лише їй проблеми, що приводять до низького рівня освіченості. На думку науковців, свого часу роми просто не потрапили в загальну систему освіти через свій кочовий спосіб життя. Традиційна ромська освіта в таборах завжди була прикладною, спрямованою на засвоєння ремесел і культурних надбань народу. Однак із переходом на більш осілий спосіб життя вони втратили навички традиційних ремесел, тому й ромська освіта у своєму первинному вигляді нині не діє.

Загальновідомими факторами соціальної і суспільної ізоляції представників ромської національної меншини є, насамперед, особливо низький рівень соціального захисту, безробіття, катастрофічні житлові умови, переважно поганий стан здоров'я. Результатом дії цих факторів є зростаючі міжетнічні тертя (у сукупності вони створюють комплекс чинників, які ускладнюють, а іноді – й унеможливають повноцінну інтеграцію ромської національної меншини в суспільство). Характерною особливістю соціальних та сімейно-побутових умов ромської спільноти є: порівняно значна багатодітність; ранні шлюби; особливості сімейного побуту; демографічні сезонні міграції батьків учнів; зубожіння й

---

<sup>310</sup> Товт М. Міжнародно-правовий захист національних меншин (тенденції сучасного розвитку). – Ужгород: Інформаційно-видавниче агентство «ІВА», 2002. –158 с. (Арк.1)

безробіття переважної більшості родин; нівелювання відповідальності батьків за виховання дітей; низький освітній рівень ромів не забезпечує належних можливостей у реалізації свого права на здобуття професії, працевлаштування, призначення на відповідальні та керівні посади; проблема паспортизації; низький прошарок етнічної інтелігенції тощо.

Як наслідок, істотно обмежується участь ромського населення у нових соціальних відносинах: передусім, на заваді постають низький освітній і кваліфікаційний рівні, а це обмежує їх можливості на ринку праці та є причиною незадовільного становища в суспільстві.<sup>311</sup> У ромських громадах цінність освіти суттєво програє можливості випадкових короткочасних заробітків. Ані самі батьки, ані територіальні громади, в яких живуть ромські родини, не заохочують дітей до освіти і здобуття професії. Загальноприйнятою для рома є концепція, згідно з якою місцем для їхнього життя може бути тільки соціальне дно. Таким чином молоде покоління швидко засвоює стереотипи поведінки спільноти, в якій воно живе. З метою вирішення так званих «ромських проблем» та інтеграції ромських громад у суспільство останнім часом ухвалено низку програм, проєктів і заходів – на законодавчому рівні, на рівні держави, регіонів і навіть на рівні місцевої влади і громад<sup>312</sup>.

Таким чином, сьогодні Україна та її громадяни стають безпосередніми учасниками процесів, які мають надзвичайно важливе значення для визначення в майбутньому як своєї долі, так і долі сусідніх держав. Державотворчі процеси та історичні події гостро обумовили актуальність громадянського виховання та формування у підростаючого покоління громадянської позиції. Особливе місце в розв'язанні цих нагальних питань на всіх етапах розвитку суспільства та державотворення відведено сім'ї. Саме сім'я, сімейні цінності є фундаторами громадянського суспільства, носіями цінностей громадянського виховання дітей та

---

<sup>311</sup> Назаренко Г.А. Виховання культури міжетнічних відносин як пріоритетні завдання народної педагогіки у сучасних умовах / Г. А. Назаренко // Етнічна соціалізація, виховання культури міжетнічних відносин як пріоритети народної педагогіки у сучасних умовах : зб.наук.пр. [Електронний ресурс]. – режим доступу <http://studentam.net.ua/content/view/7656/97/>

<sup>312</sup> Макара М. Ще одна зневажена спільнота / М. Макара, В. Марина // Християнська родина. – 2000. – 27 липня. – С. 10-17.

молоді. Позитивний характер трансльованих сім'єю цінностей є основою морально-духовної стабільності суспільства, забезпечення збереження своєрідності української нації і культурної ідентифікації особистості. Оскільки на території нашої держави проживають представники різних етносів, які мають притаманні лише їм особливості (мову, релігію, менталітет, світогляд), то надзвичайно актуальною залишається проблема формування міжетнічної культури. На нашу думку, сьогодні дуже важливо, щоб батьки з сімей національних меншин долучали своїх дітей до здобутків культури і традицій України, навчали їх української мови; виховували повагу до національних символів; формували толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; спонукали до участі у громадсько-політичному житті країни; захищали суверенітет і територіальну цілісність України.

### **3.4. SPEKTRUM ZAVARRAL ÉLŐ GYERMEKEK INKLUZÍV ÓVODAI NEVELÉSÉNEK KIHÍVÁSAI: MEGÉRTENI, ELFOGADNI ÉS SEGÍTENI**

*Krisztina Kovács*

Az utóbbi évtizedekben új eredmények születtek az autizmus kutatásával kapcsolatban (pl. Ábrahám, Stefanik és Ószi, 2018; Stefanik és Ószi, 2013; Stefanik és Prekop, 2015; Győri, 2014). Kiindulópontként a szakirodalmi kutatómunkák eredményei alapján szintetizáljuk azokat az alapvető aktuális szakmai ismereteket, amelyek az autizmussal élő kisgyermekek inkluzív óvodai nevelését az óvodapedagógusok számára elősegíthetik. Röviden áttekintjük az autizmus spektrum zavar előfordulását, értelmezését, oki hátterét, diagnosztikus kategóriáit és tünetegyüttesét.

Magyarországon az autizmus a nemzetközi tendenciákkal megegyezően egyre növekvő gyakorisággal fordul elő. Az Egyesült Államok Betegségmegelőzési és Betegségfelügyeleti Központja (CDC) által közölt adatok szerint, míg 1995-ben 500 gyermekből 1, 2004-ben 266 gyermekből 1, addig 2009-ben minden 110 amerikai gyermek közül 1 autizmus spektrum zavarral élő gyermek volt. A magyar előfordulási adatok jóval a nemzetközi számok alatt vannak, ugyanakkor emelkedő tendenciát mutat. Az Egészségügyi Szakmai Kollégium adatai szerint az autizmus spektrum zavar

előfordulása a 2017-es évben a népesség legalább egy százalékát érintette (Egészségügyi Szakmai Kollégium, 2017). A 2017-es statisztikai adatok szerint (KIR) a köznevelésben részt vevő gyerekek, fiatalok 0,39%-a rendelkezett autizmus diagnózissal. A 2019/2020-as nevelési évben az óvodás gyermekek<sup>313</sup> 3,1%-a, azaz **10 ezer fő volt sajátos nevelési igényű (SNI)**, többségük (82%) integrált nevelésben részesült. Az integráltan nevelt SNI-gyerekek sajátos nevelési igényének leggyakoribb fogyatékosági típusa a súlyos tanulási zavar (30 %), a beszéd fogyatékoság (21 %), illetve 13 %-ban az autizmus spektrum zavar volt (KSH, 2020). Az előző évekhez képest itt is növekvő tendenciát figyelhetünk meg. A változások magyarázatának lehetséges oka, hogy a diagnosztikai eljárások fejlődésének hatására egyre magasabb a diagnosztizált gyermekek száma, és egyre korábbi életkorokban fogalmazódik meg a diagnózis. A növekedés az autizmussal kapcsolatos szakmai ismeretek bővülésével, az autizmus új koncepciójával, az új diagnosztikus szempontokkal, az árnyaltabb képet mutató diagnosztikus módszerek és eszközök gyakorlatba való beépülésével, valamint az egyre növekvő társadalmi figyelemmel magyarázható (Cseri és Zsarkó, 2018; Simó és mtsai, 2009).

Jelenleg Magyarországon az autizmus spektrum zavarok diagnosztikai besorolása a BNO-10<sup>314</sup> klasszifikációs rendszer alapján történik, ahol az autizmus spektrumába tartozó zavarokat (egyéb állapotok mellett) a pervazív fejlődési zavarok kategóriájába sorolják. A BNO rendszerében használt meghatározás szerint az autizmus spektrum zavar az idegrendszeri fejlődés zavara, amely etiológiai hátterét és jellegzetes viselkedéses mintázatait tekintve egyaránt változatos.

Az autizmus spektrum zavar hátterében egyértelműen organikus okok állnak, és egyre több bizonyíték szól a probléma genetikai meghatározottsága mellett. Itt lényeges megjegyezni, hogy míg a korábbi kutatások az autizmus okainak feltárására irányultak, addig napjainkban a vizsgálatok a vezető rizikótényezők különféle konstellációinak feltárását célozzák meg. Ezek a kutatások egyaránt fókuszálnak a rizikót fokozó és a

---

<sup>313</sup> Óvodakötelezettség: Magyarországon a 2011. évi CXCV. köznevelési törvény szerint a gyermek attól az évtől, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától legalább napi négy órában köteles óvodai foglalkozáson részt venni.

<sup>314</sup> Betegség Nemzetközi Osztályozása, tizedik változat (BNO-10): az egészségügyben használt, a betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kódrendszer rövidítése, ami 1995 óta van érvényben. A nemzetközi szakirodalom a kódrendszert ICD-nek rövidíti (The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems).

rizikót csökkentő, védő faktorok vizsgálatára (Győri, 2012; Rutter, 1999). Jelenlegi ismeretek szerint az autizmus biológiailag meghatározott fejlődési zavar. Az emberi idegrendszer eltérő fejlődéséből ered, a pszichogén tényezők viszont nem játszanak szerepet kialakulásában. Jellemzően a gének alapozzák meg, az esetek jelentős többségében pedig kizárólag genetikailag determinált. Hátterében olyan komplex poligénes öröklődésmentet valószínűsíthető, amelynek valamennyi elemét, illetve azok lehetséges kombinációit még nem tudta feltérképezni a kutatás (Cseri és Zsarkó, 2018; Győri, 2012; Rutter, 1999). Az autizmus spektrumába tartozó állapotok egész életen át befolyásolják a fejlődést és a viselkedést. Az összetett biológiai háttér közvetlenül jelenleg nem befolyásolható, azonban az egyénre szabott, autizmus-specifikus, komprehenzív, pedagógiai-pszichológiai beavatkozások jelentős fejlődést, életminőség javulást eredményezhetnek (EMMI irányelv, 2020; SIGN, 2016).

Az autizmus klinikai képe igen nagy heterogenitást mutat a tünetek súlyosságát, valamint a területek és készségek érintettségét tekintve. Egyénen belül és egyének között is erősen variál, így a szakirodalom a fejlődési zavart multidimenzionális spektrumként értelmezi. A «spektrum» szó azt fejezi ki, hogy a gyengétől a magasan funkcionálóig változhat a gyermek képessége, amelyet a saját szükségletei egész élete során alakíthatnak. A fejlődés mértéke személyenként eltérő, a csaknem tünetmentes, jól kompenzálható állapottól a teljes életen át tartó speciális támogatás szükségességéig terjedhet. A nagyfokú heterogenitáshoz vezető legfontosabb dimenziók: az életkor, az autizmus súlyossága, az intelligenciaszint, a beszéd és a beszédértés szintje, a személyiség, a környezeti hatások (pl. családi milió, terápia intenzitása és minősége), valamint a társuló betegségek, más fejlődési zavarok vagy fogyatékoság. Az eddigi kutatási eredmények alapján még nem lehet a spektrumon belül valid alcsoportokat elkülöníteni (EMMI irányelv, 2020; Cseri és Zsarkó, 2018; Stefanik és Prekop, 2015).

Autizmus minden értelmi szinten megjelenhet. Előfordul átlagos vagy átlag feletti intelligencia mellett és intellektuális képességzavarral együtt járva is. Az autizmus átlagos vagy átlag feletti intelligencia esetében is befolyásolja az érintett személy fejlődését, megváltoztatja a megismerés folyamatát és a társas viselkedés alakulását, ezért a sérülés-specifikus fejlesztésre a jó képességű gyermekeknek is szükségük van (Őszi, 2020).

Az autizmus spektrum zavar egységességét az úgynevezett «autisztikus triász/diád» adja (BNO-10; DSM-5<sup>315</sup>). Korábbi kutatások alapján az autizmusra utaló tünetek három viselkedés területen írhatók le: (1) a reciprok szociális interakciók zavara; (2) a reciprok kommunikáció minőségi eltérései, valamint (3) a szűk körű, sztereotip, repetitív érdeklődés, aktivitás, viselkedés területe (EMMI irányelv, 2020). Ezt a három területet, melyek jellegzetesen érintettek autizmus esetén, «autisztikus triásznak» nevezzük. Az autizmus viselkedés képét leíró kutatások újabb eredményei vezettek az «autisztikus triász» újraértelmezéséhez. A mentális betegségek nemzetközi osztályozórendszerének jelenleg érvényben lévő verziójában már «autisztikus diád» szerepel. A DSM-5 az úgynevezett autizmus spektrum zavar egységes diagnosztikus kategóriát használja. A kommunikáció és szociális interakció zavarainak szoros együtt járása miatt az újabb diagnosztikus megközelítések a tüneti képet két fő tünetcsoport mentén diagnosztizálják: (1) a tartós deficit a szociális kommunikációban és szociális interakciókban, valamint (2) szűk körű repetitív mintázatok a viselkedésben, érdeklődésben, aktivitásban. Mindezek mellett a diagnózisban hangsúlyos szerepet kap a szenzoros működésben, – vagyis a különböző érzékszervek működésében – megmutatkozó különböző rendellenességek, a túlzott vagy épp ellenkezőleg csökkent reakció (hiper- vagy hipoérzékenység) (Őszi és mtsai, 2016; American Psychiatric Association, 2013).

Az autizmus spektrum zavar fogalmába több, eltérő diagnózis tartozik. A nemzetközi és magyarországi gyakorlatban jelenleg használt BNO-10 diagnosztikus kategóriák és kritériumok szerint az autizmus spektrum zavaroknak négy csoportja különböztethető meg. A gyermekkori autizmust, az Asperger szindrómát, az atípusos autizmust, valamint a nem meghatározott pervazív fejlődési zavart és az egyéb pervazív (átható) fejlődési zavart egyaránt ide sorolják. A «*Gyermekkori autizmus*» minőségében eltérő fejlődést és viselkedést jelent a (1) kölcsönös kommunikáció és (2) a kölcsönös társas interakciók területén, valamint a (3) viselkedés rugalmas szervezésében (beszűkültség, sztereotip, repetitív érdeklődés és viselkedés), és igazolható az eltérő fejlődés 3 éves kor

---

<sup>315</sup> DSM-5: A Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) (magyarul *Mentális zavarok diagnosztikai és statisztikai kézikönyve*), amit az [American Psychiatric Association](#) (APA), (magyarul [Amerikai Pszichiátriai Társaság](#)) szerkeszt. Feladata segítséget nyújtani az [orvosoknak](#) abban, hogy milyen [tünetek](#) szerint lehet valakit diagnosztizálni egy mentális betegséggel, valamint a betegségekhez kódot is rendel. Több kiadást élt meg. Ahogy fejlődik az orvostudomány, a kézikönyv úgy alkalmazkodik a korhoz.

előtt. Az «*Asperger – szindróma*» esetén minőségében eltérő fejlődés és viselkedés mutatható ki a kölcsönös kommunikáció és társas interakciók, valamint a viselkedés rugalmas szervezésében (beszűkült, sztereotip, repetitív érdeklődés és viselkedés), és igazolható az eltérő fejlődés 3 éves kor előtt, de nem igazolható késés a beszédfejlődésben és nem áll fenn intellektuális képességzavar. Az «*Atípusos autizmus*» esetében az előbbiekben felsoroltak közül nem igazolható eltérés mindhárom területen, vagy nem igazolható a 3 éves kor előtti kezdet. Többnyire súlyos, halmozott fejlődési zavar esetén adott diagnosztikus kategória. «*A másként nem meghatározott pervazív fejlődési zavar és egyéb pervazív fejlődési zavar*» esetén megfigyelhető a minőségében eltérő fejlődés és viselkedés a (1) kölcsönös kommunikáció és (2) kölcsönös társas interakciók területén, valamint a (3) viselkedés rugalmas szervezésében (beszűkült, sztereotip, repetitív érdeklődés és viselkedés). Igazolható az eltérő fejlődés 3 éves kor előtt, de a tünetek kifejezetten enyhék vagy jól kompenzááltak (A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása (BNO-10, 1995).

A diagnosztikus kivizsgálás interdiszciplináris team munkát igényel. Magyarországon az autizmus diagnosztikája elsősorban pszichiátriai/gyermekpszichiátriai feladat, ugyanakkor orvosi részvételre/szupervízióra is mindig szükség van. A kivizsgálásban pszichiáter/gyermekpszichiáter szakorvos, pszichológus, gyógypedagógus, mozgásterapeuta, esetleg logopédus vesz részt. A szakorvos feladata összegezni a különböző vizsgálatok eredményét (Csepregi és Stefanik, 2012). Az autizmus spektrum zavar diagnosztikája három pillérrre épül: a szülői interjúkra, az érintett személy közvetlen felmérésére különféle helyzetekben, valamint a kortársközösségekből származó átfogóan értelmezett információkra. A klinikai diagnózis felállítása holisztikus, individualizált és kliens-centrikus megközelítést tesz szükségessé (Balázs és Miklósi, 2015; Cseri és Zsarkó, 2018).

Az esetek jelentős részében az autizmus spektrum zavar a gyermekek első vagy második életévében manifesztálódik. A legtöbb esetben kétéves kor körül már felismerhető. A figyelmeztető tünetek azonban gyakran a közösségbe kerüléskor válnak szembetűnőbbé. Rendszerint a második és harmadik év között válik jobban felismerhetővé, amikor a tipikus fejlődés során kialakulnak azok a funkciók, amelyek az

autista gyermekeknél nem, vagy csak korlátozottan működik. Ebben az életszakaszban a jellegzetes szociális, kommunikációs tünetek már egyre feltűnőbbek, és az addig kevésbé jellemző rugalmatlanság, a viselkedés sztereotip mintázatai is markánsabban jelennek meg. A legjellemzőbb tünetek általában 3-4 éves kortól figyelhetők meg, de visszamenőlegesen újszülött kori tünetek ugyancsak fellelhetők. Mindazonáltal előfordulhat az is jó képességű, nyelvi fejlődési késést nem mutató gyermekeknél, hogy a fejlődési zavar az iskolába kerülés időszakában, az egyre fokozódó terhelés mellett válik a környezet számára nyilvánvalóvá. A kutatások rámutatnak a nemek közötti különbségekre is. Így például arra, hogy a lányok tünetei gyakran kevésbé markánsak (Cseri és Zsarkó, 2018; Győriné Stefanik, 2005).

A tünetek első észlelésében a szülőknek rendkívül fontos szerepük van. Némegyszer tapasztalható azonban, hogy a szülők ugyan érzékelik, hogy gyermekük fejlődése eltérő a hasonló korú társaikhoz képest, de vagy nem vesznek róla tudomást, vagy nem ismerik azokat a figyelmeztető jeleket, melyek autizmusra utalnak. Gyakran a szülők a gyermek óvodába kerülését követően (a gyermek három éves kora után) a szakemberek javaslatára keresnek fel először szakembert, és csak ezután történik meg a diagnózis felállítása. Így a probléma hosszú ideig rejtve maradhat, mely megakadályozza, hogy a gyermek a sérülésének megfelelő korai fejlesztésben, terápiás kezelésben részesüljön. Ez az érintett kisgyermek fejlődését visszavetheti, és újabb másodlagos viselkedésproblémák kialakulását is eredményezheti (Győriné Stefanik, 2005). A gyanújelek felismerésében a szülők mellett a gyermekorvosnak, védőnőnek és a pedagógusoknak is komoly szerepük van (Cseri és Zsarkó, 2018; EMMI irányelv, 2020).

Minthogy sokszor az óvodában, a közösségbe kerüléskor válik nyilvánvalóvá a gyermek eltérő fejlődése, jellegzetes viselkedése, az óvodapedagógusoknak nagy a felelősségük az érintett gyermek tüneteinek észlelésében. Nagy szerepük van abban is, hogy segítsenek a szülőknek megtalálni a megfelelő szakembert, intézményt a diagnosztikus vizsgálat lefolytatására (Kovács, 2015). A korai felismerés jelentőségét mutatja, hogy a diagnózist követően a szakszerű fejlesztéssel megelőzhetővé válnak a másodlagos problémák kialakulása (pl. problémás viselkedések rögzülése) (Ószi és mtsai, 2016).



Továbbiakban bemutatjuk azokat a jellegzetes tüneteket, figyelmeztető jeleket, amelyek segítséget nyújthatnak az óvodapedagógusoknak a gyanújelek észlelésében. A kutatási eredmények alapján hangsúlyozzuk, hogy egyetlen olyan tünet sincs, amely önmagában autizmus diagnózist igazolhatna, és egyetlen olyan viselkedés sem létezik, amely önmagában kizárhatná azt. Az autizmus egyes tünetei ugyanis más fejlődési zavarokban és (gyermek) pszichiátriai állapotokban is megjelenhetnek, sőt a tipikus fejlődésben is (EMMI irányelv, 2020; American Psychiatric Association, 2013).

**1. táblázat. Az autizmus spektrum zavarra utaló figyelmeztető jelek óvodás korban (Forrás: EMMI irányelv, 2020; Cseri és Zsarkó, 2018; Kovács, 2015)**

Területek	Figyelmeztető jelek
<b>Kommunikáció</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tünet lehet, hogy nem beszélnek és a beszéd hiányát nem kompenzálják metakommunikációval.</li> <li>- Beszélt nyelv késik vagy hiányzik, illetve a beszédet nem kommunikatív céllal használják.</li> <li>- Beszédük lehet pedáns, túl precíz.</li> <li>- Szókincsük lehet nagyon gazdag, de lehetséges, hogy a használt kifejezések egy részét valójában nem értik.</li> <li>- Az interakciók szabályozásában használt nonverbális viselkedés jellegzetesen hiányzik, pl.: a gesztushasználat szegényes.</li> <li>- Gyakran kevésbé értik más személyek metakommunikációs jelzéseit, saját metakommunikációjuk szegényes lehet.</li> <li>- Nem / kevésbé reagálnak más emberek mosolyára, arckifejezéseire.</li> <li>- Beszédüknek túlnyomó része azonnali vagy késleltetett</li> </ul>

	<p>echolália. Visszhangszerűen utánozzák a beszédet. Verbális rituálék, hallott szöveg szó szerint visszamondása, verbális sztereotípiák használata jellemzi őket.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nem / kevésbé érdeklődnek a környezetükben lévő emberek iránt. Nehezen fogadják el az új embereket, vagy tőlük bármilyen közeledést, segítséget.</li> <li>- Nem / kevésbé figyelnek a beszélgetőpartner mondanivalójára, nem reagálnak annak tartalmára.</li> <li>- Szó szerint értelmezik a hallottakat.</li> <li>- Nem képesek fenntartani a beszélgetés folyamatosságát.</li> <li>- Szívesen beszélnek ugyanarról a témáról.</li> <li>- Szokatlan hang és hanghordozás jellemezheti (monoton, színtelen) a kommunikációjukat.</li> <li>- Beszélgetés közben nem vagy ritkán vesznek fel szemkontaktust.</li> </ul>
<p><b>Társas készségek</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kortársak nem érdeklik őket, társas reciprocitás korlátozott. Vonzódnak a magányhoz, zárkóztak, elvonulnak. Jellemzően kerülnek a többiek társaságát, inkább egy félreeső helyre vonulnak.</li> <li>- Mások szociális kezdeményezéseire nem/ kevésbé reagálnak.</li> <li>- Nem értik, hogyan kell más gyermekkel együtt játszani (pl. figyelmen kívül hagyják a játékszabályokat).</li> <li>- Nem szívesen vesznek részt közös játékokban, tevékenységekben.</li> <li>- Csak saját elképzelésüket fogadják el a játékokban, közös tevékenységben, nem tudnak alkalmazkodni.</li> <li>- Változatos mintha játékok, társas imitatív játékok nem jellemzőek - szociális csevegés képessége nem alakul ki.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Egyes dolgokat jól, gyorsan megcsinálnak, de olyanokat nehezen, amelyeknél együttműködésre van szükség.</li> <li>– Nehézségeik lehetnek mások szándékainak felismerésében.</li> <li>– Elvárják másoktól, hogy ismerjék gondolataikat, élményeiket, függetlenül attól, hogy a másik jelen volt-e az adott helyzetben. Nem ismerik fel, hogy a másik ember nem mindig tudhatja azt, amit ők tudnak.</li> <li>– Fokozottabban igénylik a megnyugtatót, különösen olyan helyzetekben, amikor a dolgok megváltoznak körülöttük.</li> <li>– Nem törekszenek élményeik megosztására.</li> <li>– Nem tudják beleélni magukat más emberek érzéseibe.</li> <li>– Nem veszik észre mások örömét, fájdalmát.</li> <li>– Nem osztják meg örömeiket másokkal, ha valami tetszik nekik, nem mutatják ki.</li> <li>– Nem próbálnak vigasztalni és nem igényelnek vigaszt.</li> <li>– Az adott társas helyzethez nem tudják megfelelően módosítani viselkedésüket, alapvető szociális helyzeteket, szabályokat nem /nehezen ismernek fel.</li> </ul>
<p><b>Viselkedésszervező dés és érdeklődés</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A változások ellen tiltakoznak.</li> <li>– Csak bizonyos sorrendben történhetnek a dolgok. Jellegzetesen a megszokott rutinokhoz ragaszkodnak. Feldúlja őket minden, ami a szokásos rendtől eltér (pl. napirend megváltozása, szokott útvonaltól való eltérés).</li> <li>– Nehéz új helyekre elvinni őket.</li> <li>– Szokatlan szenzoros viselkedés figyelhető meg náluk, pl.: hangokra érzékenyen reagálhatnak, szagolgatnak, vizuális ingereket keresnek.</li> <li>– Túlzottan intenzív érdeklődést mutatnak egy dolog iránt.</li> </ul>

	<p>Megjelenhet a beszűkült érdeklődés pl.: mechanikus eszközök, játékok, tárgyak fizikai jellegzetességei iránt. Ebben az esetben egyetlen téma köti le az érdeklődésüket, amihez megszállottan gyűjtik az információkat, adatokat.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Szokatlan az érdeklődésük a tárgyak specifikus jellegzetességeivel kapcsolatosan (például játékautó kereke)</li> <li>– „Kis tudóssá” válhatnak kedvenc témájukban.</li> <li>– Ragaszkodnak a tárgyakhoz, azok helyéhez.</li> <li>– Nagyon nehéz számukra a tevékenységváltás.</li> <li>– Nagyon kevés féle játékkal és igen szegényesen játszanak. Tevékenységükből hiányzik a fantáziadús szerepjáték.</li> <li>– Szokatlan és/vagy repetitív kéz-vagy ujjmozgások jellemezheti a mozgásukat. Gyakran megfigyelhetőek a repkedő mozdulatok, amit általában valamilyen érzelem kifejezésére használnak. Például ha nagyon örülnek, nagyon aggódnak vagy nagyon megrémülnek valamitől. Jellemző mozgásos tünet, amikor pörgetnek valamit. Minden, ami pörgethető, azt pörgetik. Például egy játék kisautót nem tologatnak, hanem pörgetik, és ezt képesek órákig csinálni.</li> </ul>
--	---

Az érintett gyermekek szűrésében nagy szerepe van a figyelmeztető tünetek észlelésének és a diagnózis felállításának. A diagnózis minél korábbi megléte biztosítja a specifikus fejlesztés korai megkezdését. Magyarországon a helyileg illetékes Szakértői Bizottság szakemberei az eredmények alapján tesznek javaslatot a gyermek sajátos nevelési igényének megfelelő legoptimálisabb környezetre, illetve az óvodai nevelés típusára. Mivel a diagnózis nemcsak magát az eredményeket, hanem a gyermek fejlesztésének területeit is meghatározza, ezért az óvodapedagógusok és a gyógypedagógusok, pszichológusok fejlesztőmunkájának is ez adja az alapját.

Az óvodapedagógusok a jogszabályi rendelkezéseknek megfelelően, a gyógypedagógus szakmai javaslatai alapján vesznek részt az érintett kisgyermek

fejlesztésében, az egyéni fejlesztési terv kialakításában és megvalósításában. Ezért is lényeges az autizmus spektrum zavarral élő kisgyermek inkluzív óvodai nevelésében a szoros együttműködés óvodapedagógus és az autizmus spektrum zavarok pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus között. Az óvodapedagógusok a mindennapos foglalkozások során a gyógypedagógus javaslatait beépítik a pedagógiai folyamatokba, és ennek megfelelően végzik az érintett kisgyermekek individuális fejlesztését (Kovács, 2015).

Az óvodai nevelés sokszereplős kommunikációs folyamat. Az autizmus spektrum zavar alapvetően változtatja meg ezt a folyamatot az autizmus spektrum zavarra jellemző szociális kommunikáció fejlődésének minőségi sérülése miatt. A sikeres együttnevelés alapja a viselkedési tünetek felismerése, valamint a tünetek, a gondolkodási és tanulási jellemzők háttérében feltárt kognitív összetevők megértése és a nevelési környezet ennek megfelelő adaptálása.

Magyarországon a 2011. évi CXC köznevelési törvény az autizmus spektrum zavarokban érintett gyermek számára is biztosítja a fogyatékosság típusának megfelelő pedagógiai ellátáshoz való jogot a sérülés felismerésének pillanatától kezdve. Óvodai nevelésük a szakértői vélemény figyelembevételével történhet speciális óvodában, az ép gyermekektől elkülönítve vagy az ép gyermekekkel együtt a lakóhelyhez közeli többségi óvodában, integráltan. Fejlesztésükben hasznosak lehetnek különféle terápiák alkalmazása, így például zeneterápia, lovasterápia, kutyaterápia, amelyeket az adott területen képzett szakember vezet.

Az enyhébb fokban érintett spektrum zavarral élő gyermekek a gyermekközösségekben speciális bánásmóddal, megértő, elfogadó, és segítő környezetben viszonylag jól fejleszthetők. Az integrált nevelés lehetőséget és egyben esélyt is nyújt arra, hogy megfelelő fejlesztés hatására is képessé váljanak az együttélésre, az együttműködésre, illetve a képességeiknek megfelelő színvonalú életvezetés elérésére. Az, hogy egy közösség teljes értékű tagjává válhatnak, életminőségük javulását, önállóságuk, önbizalmuk erősödését is segítheti, hisz a szocializációs folyamatok olyan közegben zajlanak, melyben a későbbi életük során is találkozni fognak. Azonban inkluzív óvodai nevelésük nem minden esetben valósul vagy valósítható meg. Nem javasolt az óvodai

integráció a nagyon súlyos viselkedéses problémával küzdő autizmussal élő gyermekek számára. Az együttnevelés elsősorban azoknak nyújt lehetőséget, akik képesek a tipikus fejlődésű társaik közé beilleszkedni, együtt nevelkedni és közben képesek a specifikus és célirányos fejlesztés hatására fejlődni.

Az Autizmus Alapítvány 2007-ben az Európai Unió támogatásával egy szakmai anyagot dolgozott ki az autizmussal élő gyermekeket integráltan nevelő óvodák számára. A dokumentum meghatározza többek között az autizmussal élő gyermekek fejlesztésére vállalkozó óvodai nevelés céljait és alapelveit, és a célokhoz kapcsolódó feladatrendszer. Ezek figyelembe vételével és az empirikus adatgyűjtésünk eredményei alapján állítottuk össze a módszertani ajánlásokat tartalmazó táblázatunkat (ld. 2. sz. táblázat).

Az óvodai nevelés céljai részben megegyeznek az Óvodai nevelés országos alapprogramjának alapelveivel, másrészt kiegészülnek a fogyatékoságnak megfelelő speciális célokkal. A program szerint az autizmus-specifikus fejlesztés során is elsődleges nevelési cél, a lehetőségek maximumát kihasználva, a személyiségfejlődés minél harmonikusabb, sokoldalúbb támogatásának és kibontakoztatásának elősegítése. Cél továbbá a típusosan egyenetlen képességstruktúrában az elmaradt területek fejlesztése az átlagos vagy kiemelkedő képességek gondozása mellett. Az autizmussal élő gyermekek óvodai nevelésének fő célja az elemi adaptív viselkedési formák kialakítása<sup>316</sup>, ami magába foglalja a szociális, kommunikációs készségek célzott fejlesztését; az autizmusból és a társuló fogyatékoságokból eredő fejlődési elmaradások célirányos kompenzálását; a sztereotip (gépiesen ismétlődő, szokásos), szociálisan nem megfelelő (inadekvát) viselkedések kialakulásának megelőzését, illetve korrekcióját. Céllul tűzi ki továbbá a fogyatékoság-specifikus az autizmus specifikus eszközök, módszerek, szokásrendszer és azok használatának elsajátítását (Autizmus Alapítvány, 2007).

A speciális célokhoz kapcsolódó feladatrendszer különböző fejlesztési területeken nyilvánulnak meg. A cél elérése érdekében a fő fejlesztési területekhez feladatok kapcsolódnak, melyek az óvodapedagógusok autizmus-specifikus tevékenységének alapját nyújtják. A *kommunikáció és szociális viselkedés* terén lényeges a beszéd vagy ennek hiányában alternatív, vizuális eszközökkel történő kommunikáció használatának

---

<sup>316</sup> Elemi adaptív viselkedés: a megváltozott életkörülményekhez alkalmazkodó viselkedés.

tanítása, a szociális kapcsolatteremtés elemeinek tanítása, tanítási helyzetben szükséges elemi szociális viselkedés kialakítása és az augmentatív kommunikációs eszközök használatának tanítása mindennapi élethelyzetekben. Az *autizmusból és a társuló fogyatékoságokból eredő fejlődési elmaradások célirányos kompenzálása* az alapvető önkiszolgálási készségek kialakítására irányul, mint például étkezés, szobatisztaság, öltözködés, tisztálkodás.

*A korai kognitív funkciók fejlesztése* az elemi logikai műveletek, fogalmak, összefüggések tanítását, az általános képességek fejlesztését, az elsajátított képességek önálló használatának tanítását, az elsajátított képességek más összefüggésben való használatát, a képességek más, elsősorban otthoni környezetben való alkalmazásának megtanítását kívánja meg az óvodapedagógusoktól. *A viselkedésproblémák kezelése, megelőzése, alternatív viselkedések kialakítása* a csoportba való beillesztés kialakítását, a kétszemélyes tanítási helyzetben való részvétel viselkedési elemeinek kialakítása, és az óvodán kívüli környezethez való adaptív viselkedés kialakítását jelenti (Autizmus Alapítvány, 2007).

## **2. táblázat. Módszertani ajánlások autizmussal élő óvodáskorú gyermekek pedagógusai számára**

<b>Az óvodapedagógus főbb feladatai az autizmus spektrum zavarral élő gyermek fogadására való felkészülés során</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Felveszi a kapcsolatot az autizmus spektrum zavarral élő gyermek szüleivel, a módszertani intézmény szakembereivel, a gyermek terápiáját végző gyógypedagógussal.</li> <li>– Megismeri az érintett gyermek szakértői véleményét.</li> <li>– Tájékozódik az óvodai csoportba érkező autizmussal élő kisgyermek sajátosságairól. Megismeri azokat az erősségeket és nehézségeket, amikre számítani lehet az óvodai nevelése során.</li> <li>– Információt gyűjt az érintett gyermek állapotáról, diagnózisáról, a hozzá kapcsolódó tünetekről és következményekről, valamint a legszükségesebb teendőkről és fejlesztési lehetőségekről.</li> </ul>
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Megismeri az érintett kisgyermek utánzási képességét, beszédértésének szintjét, a felnőttekkel és gyermekekkel való együttműködési szintjét, a frontális irányítás elfogadásának mértékét, a figyelem minőségét.</li> <li>- Megismeri azokat a speciális feladatokat és módszereket, amelyeket a mindennapi óvodai nevelés során alkalmaznia kell.</li> <li>- Min. 30 órás téma-specifikus továbbképzésen vesz részt.</li> <li>- Az óvoda pedagógiai programja alapján nevelési tervet készít.</li> <li>- Felkészíti a csoportjába járó gyermekeket az autizmussal élő gyermek fogadására.</li> <li>- Felkészíti a csoportjába járó gyermekek szüleit az autizmussal gyermek elfogadására.</li> </ul>
<p><b>Az óvodapedagógus főbb feladatai a gyermekcsoportban a tipikusan fejlődő gyermekek körében</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A gyermekcsoport felkészítése, amibe szükség lehet a területen képzett szakember (autizmus spektrum zavar szakirányon végzett gyógypedagógus) bevonására, aki segít az óvodai csoportba érkező autizmussal élő gyermekkel kapcsolatos tudnivalókat az ép gyermekek számára elmondani.</li> <li>- Szociálisan érzékenyítő játékok beépítése az óvodai nevelésbe, ami hozzájárul a tipikusan fejlődő gyermekek empátiás készségének fejlesztéséhez.</li> <li>- Az autizmussal élő kisgyermek fogadását követően olyan tevékenységek kezdeményezése, amiből a gyermekcsoport számára kiderül, hogy az autizmus spektrum zavarral élő gyermek is ügyes, esetleg jobb a társainál, így például kezdeményezhet az adott gyermeket érdeklő témáról beszélgetést.</li> </ul>



<p><b>Az óvodapedagógus főbb feladatai a környezet kialakításában</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Szükségessé válhat a protetikus környezet<sup>317</sup> kialakítása, ami megnöveli a gyermek biztonságérzetét, biztosítja a zökkenőmentes, önálló tevékenységváltást, hozzájárul a változatos tevékenykedés kialakításához, valamint megelőzhetőek a viselkedésproblémák, például a zavaró elemek eltávolításával, a változáshoz való fokozatos hozzászoktatással, előrejelzéssel.</li> <li>- A protetikus tér lehetővé teszi, hogy a gyermek a tér- és időbeli szervezéséhez átlátható és érthető információt nyújtson arról, hogy mit kell, illetve lehet csinálni, hol történnek az egyes tevékenységek, mennyi ideig tartanak, és mi lesz a következő tevékenység.</li> <li>- A tér kialakításánál ügyelni kell arra, hogy legyen meg mindennek az állandó helye. Az egyes terek funkciói világosan különüljenek el egymástól (pl. szabad játék, étkezés, öltözés, elvonulásra alkalmas kuckó). Szükség lehet térelválasztók használatára is. Lehetőség szerint az egyes terek helyén csak olyan eszközök legyenek, amelyek illeszkednek a tér funkciójához.</li> <li>- A környezet legyen biztonságos, a testi épséget veszélyeztető eszközök és anyagok legyenek megfelelően tárolva, elhelyezve.</li> <li>- A fáradékony gyermekek számára célszerű ingerszegény tér, «pihenőkuckó» kialakítása.</li> <li>- Az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek számára segítséget nyújtanak a fotók, képek vagy sematikus ábrák vagy folyamatábrák által nyújtott információk.</li> </ul>
<p><b>Az óvodapedagógus</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Óvodapedagógus személyisége:</i> Fontos az óvodapedagógus</li> </ul>

<sup>317</sup> Protetikus környezet: sérülésből adódó szükségletekhez adaptált támogató, segítő környezet.

**főbb feladatai az autizmus spektrum zavarral élő gyermek fogadásával, óvodai nevelésével kapcsolatban**

természetes és befogadó viselkedése. Legyen türelmes az autizmus spektrum zavarral élő gyermekkel.

– *Beilleszkedés:* Segítse a gyermek szociális beilleszkedését. Törekedjen az autizmus spektrum zavarból eredő hátrányok miatti kirekesztettség elkerülésére, az önbizalom megerősítésére.

– *Motiváció:* Az egyes óvodai tevékenységekben való részvételt egyénre szabott motivációs rendszerrel lehet elérni. Folyamatosan törekedni kell a külső motiváció belső motivációvá való fokozatos átépítésére. Az óvodapedagógus lehetőség szerint biztosítson a feladatok között választási lehetőséget, mely növeli a gyermek motivációját.

– *Feladatok / óvodai tevékenységek:* Az óvodapedagógus mindig bizonyosodjon meg arról, hogy a gyermek pontosan érti az adott feladatot. A feladatok összeállításánál építsen a gyermek erősségeire. Biztosítson több időt, illetve kevesebb feladatot. A tevékenységre rendelkezésre álló időt jelezze előre a gyermek számára. Kerülje a feladatlapokon a szükségtelen illusztrációkat, sormintákat, díszítő kereteket és elemeket, melyek elvonhatják a kisgyermek figyelmét. A feladatlapokon az egyes különálló feladatok legyenek átláthatók, egyértelműen elkülönítettek. A szociális tartalmakra épülő feladatokat előzze meg a gyermekkel való közös értelmezés (pl.: szerepjáték, szituációs játékok). Lehetőség szerint törekedni kell a tartalmak lényegi és mélységi megértésére, az ismeretek változatos helyzetekben való alkalmazására. Differenciálással biztosítani kell az egyéni haladási ütemet.

– *Érdeklődési kör figyelembe vétele:* Azokban a feladatokban, melyek arra alkalmasak, az óvodapedagógus igazítsa a

gyermek érdeklődési köréhez a feladat témáját / keretét vagy egyes elemeit (pl.: kirakó, egyeztetés, formakitöltés, illusztráció készítése, szerepjáték, társasjáték, szemléltető eszközök során). Direkt módon tanítsa a gyermeket saját tevékenysége megtervezésére, apró lépésekre való lebontásra.

– *Kommunikáció:* Az óvodapedagógus törekedjen arra, hogy a gyermek felé intézett kérdései, instrukciói egyértelműek, konkrétak és pontosak legyenek. Kerülje a többértelmű, ironikus kifejezéseket, szóhasználatot. Mondanivalója legyen szó szerint értelmezhető. Mivel az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek az óvodapedagógus elhangzott instrukcióit nem feltétlenül vonatkoztatják magukra, szükség lehet egyéni instrukciók megfogalmazására.

– *Idő érzékeltetése:* Az óvodapedagógus törekedjen az elvárásokat, szabályokat, a tevékenységeket, valamint a feladatvégzésre szánt idő előrehaladását látható módon vizuális eszközökkel (pl. képkártyák segítségével) jelezni.

– *A kirándulások, táborok, ünnepek* az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek számára ijesztő, kellemetlen élményt jelenthetnek, ezért ezeket az eseményeket nagyon körültekintően, szükség esetén a család bevonásával kell megtervezni. Minden esetben mérlegelni kell a rendezvényen való részvétel előnyeit és hátrányait.

– *Segítségnyújtás:* Az óvodapedagógus segítségképpen nyújtson mintát az egyes nehézséget okozó tevékenységekhez, új tevékenység önálló kivitelezéséhez. Csak a szükséges esetekben és mértékben segítsük a gyermeket, szem előtt tartva az önállóságra nevelést.

Az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek neveléséhez, fejlesztéséhez célzottan alkalmazott, specifikus módszerekre, eszközökre van szükség. A fejlesztések során megjelenik a viselkedési szabályok, helyes viselkedési minták, énkép, önismeret, érzelmek kifejezése, önkontroll, az emberi kapcsolatok rendszere, mások tulajdonságainak, érzelmi reakcióinak felismerése, valamint az érdeklődésnek és az életkornak megfelelő, funkcionális, örömteli szabadidős készségek tanítása, fejlesztése.

### **Ajánlott speciális gyógypedagógiai, pedagógiai módszerek, eszközök**

Az autizmussal élő személyek sajátos módon dolgozzák fel a környezetből bejövő információkat. Kutatások bizonyítják, hogy az autizmusban érintett személyek vizuális feldolgozásának készségei erősebbek, mint a beszédfeldolgozással kapcsolatosak. Ez azt jelenti, hogy vizuális információk segítségével hatékonyabban képesek tanulni, mintha verbális módon nyújtanánk segítséget. Ebből következik, hogy az autizmussal élő személyek vizuális erősségeire alapozó módszereket, megsegítést szükséges alkalmazni az inkluzív óvodai nevelésben való sikeres részvétel érdekében (Mesibov, Shea és Schopler, 2008). A fejlődés érdekében lehetővé kell tenni, hogy az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek lehetőleg önállóan, változatos aktivitásokban vegyenek részt. A tevékenységeket nagymértékben segítik a látható, térben és időben állandó információk. A verbális közlést egészítsük ki tárgyakkal, képekkel, algoritmusokkal, ábrákkal.

Az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek számára segítséget adnak a *fotók, képek vagy sematikus ábrák vagy folyamatábrák* által nyújtott információk a rugalmas viselkedés támogatásához. Ennek előnye, hogy amennyiben nem is értik az elhangzottakat, a képkártyák segítségével látják, hogy mit kell csinálniuk, ami biztonságérzetet nyújt számukra. A kommunikáció eszközei a beszéden kívül lehetnek tárgyak, képek, gesztusok és jelek is. A jól beszélő gyermekek sem képesek a beszédet minden esetben a kommunikációs funkcióknak megfelelően használni, tehát pl. problémát jelenthet valamit kérni, elutasítani, köszönni, véleményt mondani, szólni, ha fáj valami. Egyesek gyerekek szó szerint, vagy módosítva ismétlik a környezetükben hallottakat (echolálnak). Ezeknek az ismétléseknek a valódi célját, jelentését nem mindig könnyű megfejteni (Őszi és mtsai, 2016).

Az autizmussal élő gyermek számára problémát jelenthet, hogy egy cél érdekében összerendezze a tevékenységét, mozdulatait. A végrehajtó működések zavara az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek számára megnehezíti, hogy átgondolják a tevékenységek logikus sorrendjét, a szükséges eszközök előkészítését. Gyakran tapasztalható, hogy egyes tevékenységekben (pl. önkiszolgálás, naposi teendők ellátása) sokkal önállóbbak, mint ahogy a képességeiket tekintve elvárható lenne. Nem tudják például, hogyan kezdjenek hozzá a terítéshez, nem jut eszükbe, milyen sorrendben kell levetkőzni, hogyan kell kezet mosni. Az autista kisgyermek óvodai nevelésében is meghatározó az önállóságra nevelés. Célja, hogy a mindennapokhoz szükséges egyszerű tevékenységekben ne szoruljanak mások segítségére.

A *folyamatábra* segít abban, hogy a gyermek átgondolja a tevékenységek egymást követő lépéseit, a szükséges eszközök előkészítését. Logikus sorrendben rajzokkal tünteti fel a tevékenység egyes mozzanatait, amennyiben a tevékenység megkívánja, akkor a hozzá szükséges eszközöket is. A gyermek feladata, hogy kövesse a folyamatábrát.



1. ábra: Folyamatábra

A tárgyak, képek, fotók, rajzos szimbólumok segítségével bemutatott *napirend* és *hetirend* segít megérteni, hogy mit, hol, mikor, milyen sorrendben kell és lehet tenni. A napirend ismeretlen helyzetekben is alkalmazható például változások előrejelzésére, az új aktivitások napi rutinba történő fokozatos beillesztésére (Schmehl, 2008).

A *tárgyas napirendben* a fogasokra felakasztott konkrét tárgyak jelzik a soron következő tevékenységeket és azok sorrendjét. A már elvégzett tevékenység akasztója üres. A tárgyas napirend kialakításához használhatóak a tevékenységben használatos konkrét tárgyak, miniatűr játékeszközök. Az alkalmazás feltétele, hogy a gyermek tudjon tárgyat tárggyal egyeztetni. A *képes napirend* a



(Forrás: Rácz, 2011)

napi tevékenységeket és azok sorrendjét jelzi egymás alatt elrendezve. Az elvégzett tevékenység képe lekerül a napirendből. Ezzel a módszerrel jól követhetővé válnak a nap eseményei, előre jelezhetőek a változások. Az előre jelzett időtartam egyénre szabott. Lehet

csak a soron következő tevékenységet, a soron következő két tevékenységet, napszakot, fél napot jelezni. Mutathatja teljes nap fontosabb eseményeit. Minden esetben a gyermek számára átlátható szakaszt kell jelezni. A gyermekek egyéni sajátossága határozza meg, hogyan nézzen ki a napirend, hol legyen a helye, és mennyire legyen részletes. Elhelyezését tekintve lehet rögzített vagy hordozható, de minden esetben legyen a gyermek számára jól látható és elérhető.

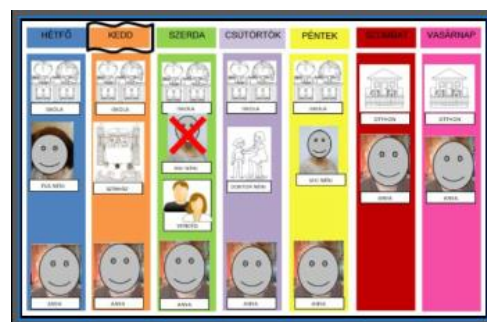


3. ábra.

*Példák képes napirendre (Forrás: Cseri és Zsarkó, 2018; Kovács, 2015)*

A képes napirend elkészítéséhez használhatóak lényegét ábrázoló fotók, színes képek szóképpel, piktogrammok szóképpel vagy csak szóképek. Az alkalmazás feltétele a tárgy-kép és a kép-kép, illetve kép-szókép egyeztetés képességének kialakulása az érintett gyermeknél. A napirendi kártyák a gyermek fejlődésével változhatnak.

A *képes hetirend* a hét napjain előre jelzi, hogy mely napokon, milyen tevékenységekkel, „programokkal” és személyekkel találkozik a gyermek. A képes hetirend a képes vagy tárgyas napirendhez hasonlóan szintén egyénre szabott (Cseri és Zsarkó, 2018, Rácz, 2011). Elhelyezését tekintve a hetirend is lehet rögzített vagy hordozható.



4. ábra.

*Képes Hetirend  
(Forrás: Cseri és Zsarkó, 2018)*

Az *idő múlását* is sokféleképpen érzékeltethetjük. Így például azzal, ha elfogytak a játék darabjai, amiből építünk, de használhatunk homokórát, csörgőórát, zenét is. Az adott tevékenységhez rendelkezésre álló időtartam képi megjelenítése, darabokra osztott háromszöggel is történhet, melynek részei az idő múlásával arányosan lekerülnek, azaz «elfogynak» (Cseri és Zsarkó, 2018; Autizmus Alapítvány, 2007).

Az autizmussal élő gyermekek helyes énképének kialakításához, az önismeret, és az elemi szintű társadalomismeret fejlesztéséhez összeállíthatunk egy olyan képes könyvet, amely a gyermek élettörténetét, a vele és a szűkebb környezetében történt eseményeket

mutatja be. Az *én-könyv* készítéséhez felhasználhatók fotók, rajzok, képek, egyéb szimbólumok. Az egyénre szabott kommunikációs *én-könyvben* témakörönként elkülönítve kommunikációs kártyák vannak elhelyezve. Ezek lehetnek tépőzárások, hogy a kívánt képet le tudja venni a gyermek, és az adott kártyák átnyújtásával jelezheti kérését, válaszát. A könyv előnye, hogy a képek segítségével meg tudja értetni magát. Ha egy kisgyermek nem tudja elmondani, amit szeretne, az belső feszültséget okozhat számára. Különböző, alapvető viselkedésszabályok képi megjelenítése, a gyermek kommunikációs könyvében elhelyezve segítheti a szabályok megértését is.

Az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek óvodai integrációja alapvető emberi jog, ami hatást gyakorol az óvodapedagógusok szakmai kompetenciájával kapcsolatos igényekre. A kutatások az autizmussal élő gyermekek inkluzív óvodai nevelésének számos előnyére mutatnak rá. Mindazonáltal felhívják a figyelmet az autizmus-specifikus támogatás nélküli együttnevelés veszélyeire is. A hatékony együttnevelés nevelés alapja az intézmények alkalmassá tétele az inkluzív óvodai nevelésre.

A köztudatban sajnos az autistákkal szemben még mindig sok előítélet és sztereotípia él. Az érintett családoknak olykor komoly kihívást jelent a kirekesztettség elleni küzdelem, mely a többségi társadalom sokszor negatív attitűdjéből fakad. Ennek egyik oka az autizmussal együtt élők mindennapi nehézségeiről való tudatlanságban lelehető fel. Az inkluzív óvodai nevelés az autizmus körüli esetleges előítélet, félelem, tartózkodás, sajnálkozás megszüntetésének egyik eszköze lehet. Hiszen amennyiben a tipikusan fejlődő gyermekek már egészen kicsi korukban szembesülhetnek a különbözőséggel, és gyakorolhatják a befogadást, a toleranciát, a segítségnyújtást, az a későbbi életük során az elfogadó attitűd kialakulását eredményezheti. A sikeres társadalmi befogadásuk fundamentumává válhat, ha már kisgyermekkoruktól kezdve megkezdődik a pozitív szemléletformálás, a másságukkal együtt élő embertársak megértésére, elfogadására és segítésére nevelés. Így az inkluzív óvodai nevelés pedagógiai és társadalmi befektetésnek is tekinthető, amihez az óvodapedagógusoknak specifikus szakmai tudásra van szükségük.

### 3.5. MESEMŰHELY – TEHETSÉGSEGÍTÉS AZ ÓVODÁBAN

*Piroshka Demen, Hanna Reho*

Minden gyermek különleges emberi lény, aki a saját egyéni módján fejlődik. Az egyik a génjeinek köszönhetően magasra nő, a másik alacsony marad, vannak gyerekek, akik a felgyorsult fejlődési ütemükkel, többletképességeikkel emelkednek ki kortársaik közül, vagyis magas szintű teljesítményre képesek az élet valamely tevékenységi területén. Hogy kinek mi jut, és miért, nagy rejtély. Nyilvánvalóan távoli vagy közeli őseink génjein múlik. Az öröklött tulajdonságainkat a véletlen szabályozza<sup>318</sup>.

A tehetségelméletek a tehetség «születésének» magyarázatára több tényező jelenlétét hangsúlyozták. Czeizel Endre (1995)<sup>319</sup> modellje, az öröklés és a környezet szerepének fontosságát érzékelteti, Renzulli<sup>320</sup>(1979) tehetségmodellje a képességek, a teljesítmény, a kreativitás mellett a környezet, a társak, a család szerepét is kiemeli. Ez a modell a tehetség négy összetevőjét emeli ki: (1) átlag feletti általános képességek, (2) átlagot meghaladó speciális képességek: nyelvi, matematikai, térbeli-vizuális, testi-mozgásos, zenei, szociális-interperszonális, valamint intraperszonális képességek, (3) kreativitás, (4) feladat iránti elkötelezettség.

A tehetség kibontakozásához és kibontakoztatásához katalizátorokra van szükség, mint a környezet, a támogató segítők és a pedagógusok<sup>321</sup>.

A tehetséget három tényező határozza meg. Elsősorban a személyes tulajdonságok, melyek részben öröklöttek, részben pedig az egyén fejlődése során alakulnak. Fontos tényező ugyanakkor a kulturális elvárás, valamint a társadalmi elismerés és támogatás<sup>322</sup>. A tehetség megjelenése sokszínű, sokféle módon, mértékben, formában mutatkozhat meg. Ahogy nincs két egyforma gyermek, úgy nincs két azonos

---

<sup>318</sup> Csíkszentmihályi Mihály (2010): Tehetséges gyerekek- Flow az iskolában, Nyitott könyvműhely, Budapest

<sup>319</sup> Czeizel Endre – Erős Erika (1995): Számadás a tálentomról – A Karinthy család genetikai elemzése. Budapest, Corvina Kiadó.

<sup>320</sup> Renzulli, J.(1979): What makes giftedness: A reexamination of the definition of the gifted and talented. Ventura (California), Ventura County Superintendent of Schools Office.

<sup>321</sup> Bodnár Gabriella (2012): Tehetséggondozás az óvodában. URL: [www.kulhoniovodak.hu/images%20letoltes/konzvek/het\\_aranyalma.pdf](http://www.kulhoniovodak.hu/images%20letoltes/konzvek/het_aranyalma.pdf)

<sup>322</sup> Csíkszentmihályi Mihály (2010): Tehetséges gyerekek- Flow az iskolában, Nyitott könyvműhely, Budapest



jellemzőkkel rendelkező, tehetséges gyermek sem, ezt tovább színezik a tehetséget mutató gyerekek egyedi személyiségvonásai.

A tehetség kibontakozásának az alapja a szabadság és a kreatív környezet, amely a gyermeket körülveszi. Óvodás korban tehetségre irányuló hajlamokról beszélhetünk. Ez az adottság csak egy lehetőség, amely áldássá válhat a belső erők és a környezet hatása által. «Tehetséggyanút» fedezhetünk fel, ha: a gyermek gyakran próbálja meg elmagyarázni a dolgokat, ha gazdag – időnként felnőttesnek tűnő – a szókincse, ha keresi a válaszokat, ha a magyarázatainak van egy sajátos logikája. Az összefüggések felismerése reálisabbá válik, azokra a dolgokra is vissza tudnak emlékezni, amely részletekre nem hívtuk fel a figyelmet<sup>323</sup>.

A tehetséges óvodás gyermek viselkedését a tipikus és nem tipikus megnyilvánulások jellemzik: kíváncsibb, érdeklődőbb, kezdeményezőbb, mozgékonyabb, kalandvágyóbb, önállóbb, vidámabb, a dolgok összefüggéseit jobban meglátó, beszédkézsége fejlettebb, passzív szókinccse gazdagabb. A minden gyerek életében bekövetkező “miért” korszak nála korábban jelenik meg. Sok kérdése van, és nem elégszik meg az egyszerű válaszokkal. Korán kezd el az élet “nagy dolgairól” gondolkodni. Törekszik a tökéletességre. Igyekszik mindent egyénileg a maga módján csinálni.

Mivel a tehetség felismerése nem egyszerű, mert kicsi korban a fejlődés nem egyenletes, a kiugrások gyorsan eltűnhetnek, ismernünk kell azokat a jellemzőket, amelyek alapján felismerhetjük a tehetséges gyermekeket. A kiemelt tehetséggel rendelkező óvodás gyerek azonosítása megfigyeléssel, érdeklődése feltárásával, tevékenységének figyelemmel követésével történik. Ha megtörtént az azonosítás, lehetővé válik a fejlesztés folyamatának beindítása, amire jó lehetőséget biztosítanak a szabad játékok, egyéni beszélgetések és a szerepjátékok. Az óvodai nevelés egyik módszere a differenciált foglalkozásvezetés, hiszen figyelembe veszi a gyerek életkori sajátosságait, speciális igényeit. A másik a tehetségfejlesztő projekt, amely bizonyos területeken gazdagabb ismereteket ad, mint a hagyományos, ezért. elvégzéséhez igen jó képességekre,

---

<sup>323</sup> Gardner, H (1997).: Rendkívüliek. Budapest, Kulturtrade Kiadó.

gondolkodásmódra, kreativitásra van szükség. Alkalmazásakor a kreatív légkör megteremtése, az ötletek gyűjtése közös munkával történik<sup>324</sup>.

### **A mese és a szándékos fejlődéssegítés**

A fejlődést három tényező együttesen befolyásolja: a gyermek örökölt anatómiai-fiziológiai adottságai, a környezete és a nevelés<sup>325</sup>. A három tényező közül Körmöczy a gyermeki fejlődés legfontosabb elemének a környezeti tényezőt emeli ki, hiszen – állítása szerint – ha a gyermek testileg és lelkileg jól érzi magát, akkor tud legjobban fejlődni<sup>326</sup>. Számolnunk kell azonban a gyermekek közötti egyéni eltérésekkel. „A fejlődés tempójában, dinamikájában, a különböző pszichikus folyamatok egymáshoz fűződő viszonyában igen nagy egyéni különbségek (egyéni mintázat) tapasztalhatók. Gyakori, hogy a naptári életkor és a gyerek aktuális fejlettségi szintje (az ún. funkcionális életkor) nincs összhangban. A fejlesztés alapja a gyermek megismerése<sup>327</sup>”. A pedagógia célja a fejlődés segítése, minden pedagógiai beavatkozás ennek a szolgálatában áll. Nagy József<sup>328</sup> (2008) kiemeli, hogy minden, egy pedagógiai elképzelés, a késztetés és a segítség valamilyen arányú keveréke, de a segítő pedagógia sem zárja ki a késztetést, és a késztető pedagógiai elképzeléseknek is vannak a segítő pedagógia körébe sorolható összetevői. A késztető pedagógia az elvárásokból indul ki, és előre meghatározott idő áll a kitűzött célok megvalósítására, a továbblépéshez pedig elegendő a követelmények minimális teljesítése. Ezzel ellentétben a segítő pedagógia a gyerekből indul ki, jobban érvényesül az egyéni bánásmód, a differenciálás. A fejlődés segítése tudatos és személyiségközpontú.

Kutatások eredményei bizonyították<sup>329</sup>, hogy a mesélésnél a szándékos fejlődéssegítés eredményes, ha a mesélés spontán fejlesztő hatása nem sérül és a mese szándékos megválasztása, a kedvenc mesék szándékos ismétlése, a dramatizálás, az élményből fakadó tematikus csoportos beszélgetések pozitívan befolyásolják a fejlődést.

---

<sup>324</sup> Bodnár Gabriella (2012): Tehetség gondozás az óvodában. URL: [www.kulhoniovodak.hu/images%20letoltes/konzvek/het\\_aranyalma.pdf](http://www.kulhoniovodak.hu/images%20letoltes/konzvek/het_aranyalma.pdf)

<sup>325</sup> Hegyi Ildikó (1999): Fejlődési lépcsőfokok óvodáskorban, Okker Kiadó, Budapest

<sup>326</sup> Körmöczy Katalin (2001): A gyerek szükségleteire épített tanulás az óvodában, Fabula Bt. Budapest Nagy József 2008 A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. Iskolakultúra, 2-4. 31-38.

<sup>327</sup> Kosáné Ormai Vera (2001): A mi óvodánk, Okker Kiadó, Budapest

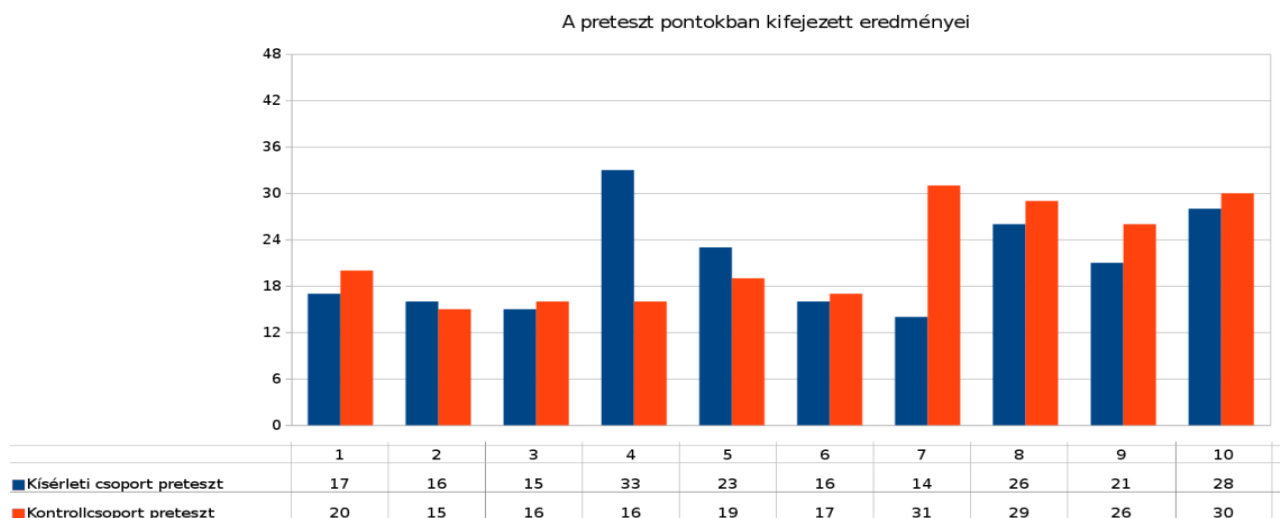
<sup>328</sup> Nagy József–Nyitrai Ágnes–Vidákovich Tibor (2009): Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8. éves korban, Mozaik Kiadó, Szeged

<sup>329</sup> Nagy József–Nyitrai Ágnes–Vidákovich Tibor (2009): Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8. éves korban, Mozaik Kiadó, Szeged

A közös beszélgetések során a gyerekek újraélhetik az örömet, oldódhat félelmük, szorongásuk, választ kaphatnak a kérdéseikre, átélhetik a mese nyújtotta katarctikus élményt. A mesék segítik a tehetséges és az átlagos képességű gyermekeket, hogy felismerjék az élet magasabb rendű értékeit, utat mutatnak abban, hogy felfedezzék identitásukat, hogy megtalálják helyüket az életben. Azt tanítják, hogy a boldog életet bárki elérheti, ha nem futamodik meg a nehézségek elől, valamint a problémák megoldásában is segítséget nyújtanak. Mindez az édes anyanyelven szól, egy ismert felnőtt tolmácsolásában.

A meseműhelyek jó alkalmat szolgáltatnak a közös élményszerzésnek, a tematikus beszélgetéseknek, s ezáltal a tehetségigéretnek felfedezésének. Kutatásunkban mi is azt vizsgáltuk, hogy a meseműhelyekben a különböző módszerekkel végzett mesefeldolgozások milyen mértékben fejlesztik az óvodások kommunikációs készségét (fogalomalkotását, szóértését, szóalkotását), gazdagítja szókincsét, segítve ezáltal a kommunikációs tehetségek kibontakozását. Az általunk szervezett meseműhelyeken igyekeztünk a tehetségigéretnek egyéni képességeit felismerni és egyéni értékeik kibontakoztatásához támpontokat adni.

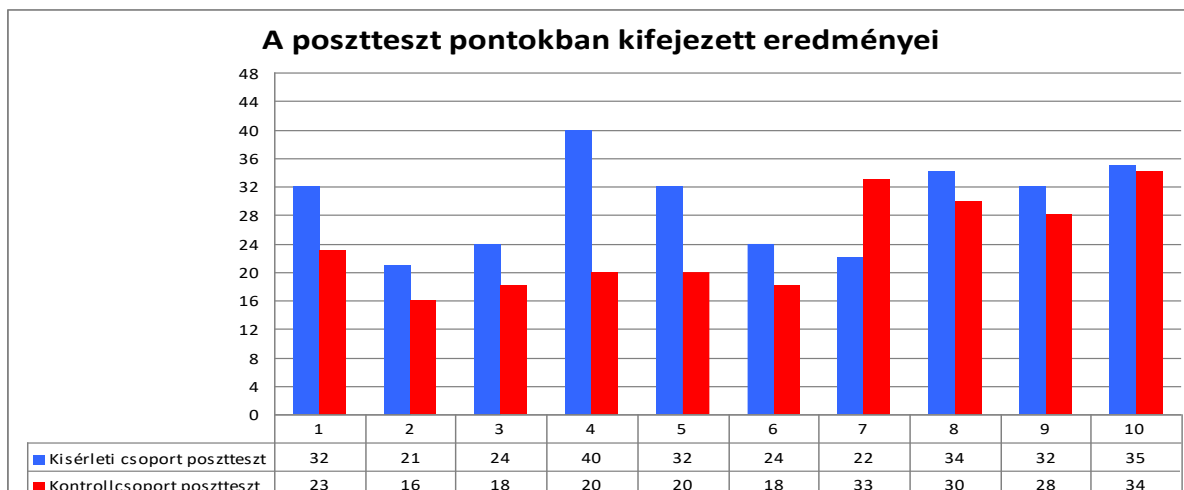
Kutatásunkban kétcsoportos kísérletet alkalmaztunk: kísérleti és kontroll csoporttal dolgoztunk. Mindkét csoportban öt szóbeli feladattal mértük a kommunikációs készséget. Előmérés után a kapott eredmények azt mutatják, hogy a felmért óvodások között kevés a gyenge kommunikációs képességű. (lásd. 1. ábra)



1.Ábra: Előmérések eredményei

A p értéke 0,69 tehát nincs szignifikáns különbség a kísérlet- és a kontrollcsoport eredményei között, amit azzal magyarázhatunk, hogy a gyerekek mindkét csoportban találkoztak már ilyen jellegű feladattal.

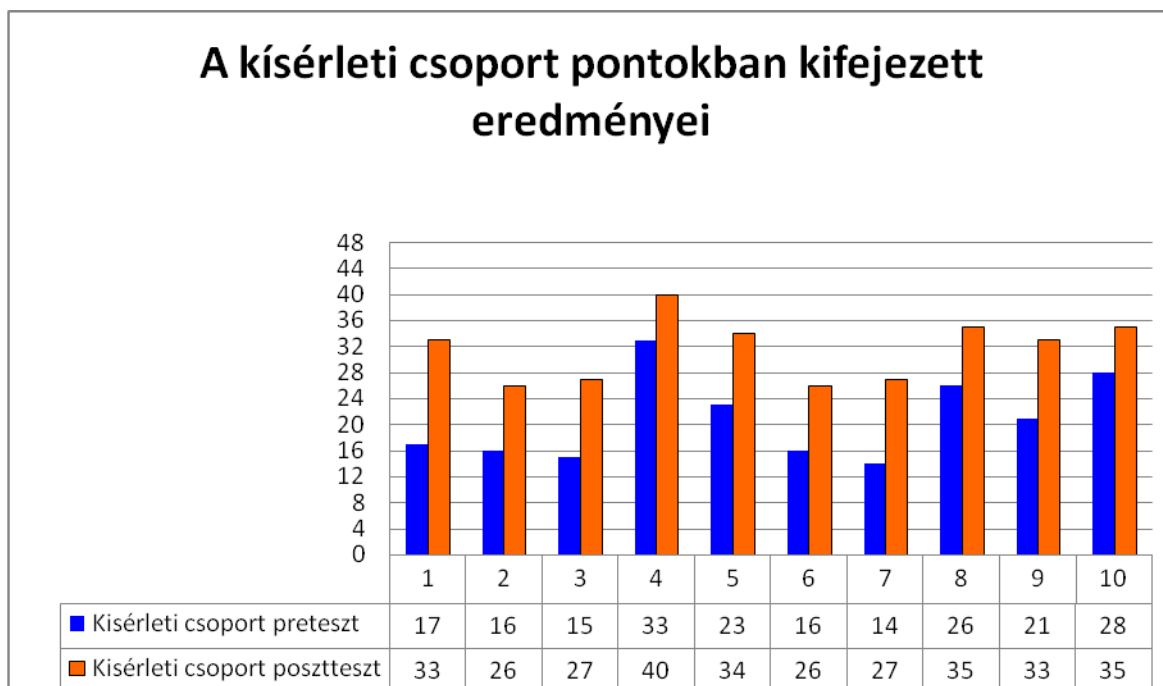
Komplex fejlesztő programunk alkalmazása után szemmel látható eredmények születtek: a kísérleti csoport óvodásai szignifikánsan jobb eredményeket értek el a fejlesztő programban nem részesülő kontroll csoportba járó társaiknál. Ezt bizonyítja a 2 ábra is.



#### 2. Utómérés eredményei

Láthatóan a posztteszt eredményei a kísérleti csoportban jóval magasabbak lettek, mint a kontroll csoportban, ami a fejlesztő program eredményességét bizonyítja, hogy növelte a gyerekeknek a szókincsét, megmozgatta fantázia világukat. A p értéke 0,009 kisebb, mint 0,05 ebből következik, hogy van szignifikáns különbség a kísérleti- és kontroll csoport között.

A kísérleti csoport utótesztjének eredményei sokkal jobbak lettek, mint az előteszt pontokban kifejezett eredményei.



3.Ábra: A kísérleti csoport eredményeinek összehasonlítása

Azt is megfigyelhetjük, hogy minden gyermeknél külön-külön is látványos fejlődés tapasztalható, amit azzal magyarázhatunk, hogy a mesék tartalma, a bennük levő kapcsolatok, viszonyok sokasága, a sokszor ismételt gyakorlatok (szóalkotás, fogalomalkotás, ismeretlen kifejezések magyarázása), a lerajzolt, dramatizált mesék mind-mind elősegítették a programban résztvevő gyerekek szókincsének fejlődését. Mivel nagy hangsúlyt fektettünk a mese által nyújtott élmény fokozására is, ezzel is erősítettük a kommunikációs kedvet. A gyerekek a meseműhelyekben aktívan bekapcsolódhattak, figyelhették a szerepjátszók érzelmeit a különböző problémamegoldási folyamatban, különböző viselkedésformákat ismerhettek meg és gyakorolhattak be. Csoporton belül három gyermeknek különösen jól fejlődött a kommunikációs készsége, ezért – egyelőre nagy körültekintéssel – őket tehetségígéreteknek tekintjük. A program következménye, hogy a  $p$  értéke 0,00, tehát szignifikáns különbség van a pre- és posztteszt között a kísérleti csoportnál, tehát a fejlesztő program hatásosnak bizonyult.

Ezen elért eredmények arra ösztönöznek, hogy a tíz modulból álló komplex fejlesztő programunkat az érdeklődőknek megmutassuk abban a reményben, hogy kreatívan alakítva a programot alkalmazni tudják saját csoportjukban.

### ***Tehetségsegítő meseműhely az óvodában***

Meggyőződésünk, hogy az a gyerek, aki óvodás korban lehetőséget kap az önkifejezés különböző formáinak átélésére, megismerheti az önfeledt bábjáték, drámajáték örömét és szabadon, gazdag fantáziával játszhat sokkal több lehetősége lesz arra, hogy alkotó, kreatív iskolássá váljon. Célunk az értékek felszínre hozása, a tehetségígéreték felfedezése, sokoldalú fejlődésük támogatása. Fejlesztő programunk hosszútávú beavatkozást igényel, minden modul legalább egy heti mesével foglalkozó tevékenységet jelent.

Az **első modul** (*Meseország lakói*) tulajdonképpen kedvcsináló, érdeklődést felkeltő programsorozatot tartalmaz azzal a céllal, hogy az óvodás gyermekek mellett a szülők számára is elfogadhatóvá tegyük a programot. Így a tevékenységeket a szülők aktív jelenlétével tartottuk, őket is bevontuk a játékba.

Add tovább a hangot! című drámajátékkal indul a tehetségsegítő program. Körben állunk, kezünket egymás vállára tesszük, szemünk csukva. Adok egy hangot a szomszédom átveszi és megpróbálja pontosan ugyanazt a hangot adni. Aztán a soron következő és így megy a hang körbe. A bemelegítő játék után a gyerekek körbe sétálva egy kosárból egy-egy kártyát vesznek ki, amelyek meseszereplőket ábrázolnak (királykisasszony, sárkány, királyfi), így három csoportot alkotnak és a szüleikkel együtt elfoglalják a helyüket az asztalok mellett. A mesefa és nótafa kifejezések tisztázása következik. Mivel a szülők is aktívan bekapcsolódtak, nagyon könnyen sikerült tisztázni, hogy a mesefa egy falusi ember, asszony, aki sok régi mesét ismer. A nótafa népi énekes, aki sok régi éneket ismer és gyakran maga is énekeket költ. Énekeljünk mi is felszólításra lelkesen éneklük a gyerekek a már ismert népdalokat. Majd elindulunk a nagy mesemondóhoz, de ki kell álljunk három próbát.

1. Próba: mesekezdő formulák keresése (pl. Egyszer volt, hol nem volt még az Óperenciás- tengeren is túl....., Egyszer volt, hol nem volt üveghegyen innen.....Élt valamikor..... stb).

2. Próba: mesebefejező formulák keresése (Eddig volt, mese volt, talán igaz sem volt, Te az enyém, én a tiéd, ásó kapa se választ el egymástól. stb).

**3. Próba mesei fordulatok keresése (Köd előtte, köd utána, Hol jársz itt, ahol a madár se jár?; Annyi gyereke volt, mint a rosta lika, még eggyel több.... stb).**

A szülőkből és óvodásokból álló csoportok nagyon lelkesen dolgoztak, és mivel nagyon ügyesek voltak, hiszen megoldották a feladatokat, ezért eljött hozzánk egy idős mesemondó és elmeséli az *Égig érő mese* című mesét. Majd műhelymunka következik: Az egyik csoport kincses ládát fest, amelyet különböző népmesei motívumokkal díszítenek. A második csoport nagyméretű fehér lapra égig érő fát festenek, amelynek kilenc ága lesz. A harmadik csoport pedig kilenc falevelet készít, valamint az elhangzott mesének szereplőit készíti el síkbáb formájában. Az alkotások díszítik a közben közösen kialakított mesesarkunkat.

**A második modul (*Útban Meseország felé*) elindít a mesék világába.** Kötetlen beszélgetéssel indul a modul. A gyerekek a mesepárnákon ülnek: gyertyagyújtás közben közösen mondjuk a *Mese, mese kacsalábon* kezdetű mondókát, majd óvónő meséje következik, megismerkedünk a *Világszép Sárkány Rózsával és az Aranyfogú királyfi* meséjével. A mese végén a csoportnak címzett levelet olvasunk el, melyből kiderül: Meseország királya arra kér, keressük meg az Aranyfogú királyfit. A levél a régi korokat idézve, régies nyelven íródott, viaszpecséttel ellátott, körbeégetett papír, amely jó lehetőséget biztosít arra, hogy megbeszéljük, hogyan címezték és kézbesítették a leveleket régen.

**Feladatok:** Nevezzük el Meseország királyát! Névkeresés- a gyerekek közös megegyezéssel elnevezik Burgonburg királynak.

Vita: Mihez kezdünk Burgonburg király levelével? Eleget tegyünk-e a parancsnak, elindulunk? A gyerekek szintén vállalják, hogy segítenek megkeresni a királyfit. De hol keressük az eltűnt királyfit? Ötleteket mondanak, hogy merre induljunk el (a rengeteg nagy erdőn keresztül, Tündérországra vagy a sárkányok földjén keressük.)

**Térkép:** Mielőtt útnak indulunk, készítsünk egy térképet, hogy tudjuk, merre járunk. Milyen helyeken is járt az Aranyfogú királyfi? Közös megbeszélés. Majd négy csoportot alakítunk. Három csoport csomagolópapírra lerajzolja, lefesti a megbeszélte helyszíneket, amiket felteszünk a csoportszoba falára. A negyedik csoport pedig egy zsebtérképet készít, amit majd magunkkal viszünk.

**Repülünk el Meseországba!** Megbeszéljük, mivel is utazhatunk. De mivel a repülés a leggyorsabb módja az utazásnak, ezért azt választjuk. Gyerekek, akkor repülünk el

Meseországba! Tudok egy varázsigét, amellyel oda juthatunk! Hogy is van: Csiribucsiribo...nagy baj van! Elfelejtettem! Tud valaki mondani egy másikat! A gyerekek több varázsigét is felsorolnak, egyet kiválasztottunk és együtt mindannyian elmondjuk. „Hókus – pókus, abraka- dabra, repüljünk el Meseországba”. Repülés Meseországba. Eljátsszuk, hogy repülünk: Fúj a szél (hangutánzás), majd meglátjuk Meseországot. Aki már látja, az kiáltson egy nagyot!

**Meseország kapuja** Nézzétek milyen hatalmas kapu! Hogy megyünk be rajta hiszen zárva van? A gyerekek ötleteket mondanak: varázskulccsal, törjük be, mászunk át, mondjunk el egy varázsigét. De hát itt van a zsebemben a kulcs, vajon hogy kerül oda? Előveszem, próbálom, de nem jó a zárba. Hát most mi legyen? A gyerekek is próbálják a képzeletbeli kulcsukat, de egyik sem talál. Van egy ötletem! Tudunk egy dalt amelyik a kaput biztosan kinyitja. Bújj, bújj zöld ág....Kinyílik a kapu és bemegyünk. Ide nézzetek, milyen gyönyörű Meseország! Milyen csodálatos dolgokat láttok? Milyen mesebeli lények lakhatnak itt és milyen tulajdonságokkal rendelkeznek? Csodálatos dolgok: aranyos kocsik, varázskulacs, gyémántalma, aranycsapos ostor, gyémántpalota, selyemrét Mesebeli lények: tündérek- jószágosak, táltos paripák- sebesek, sárkány –erősek, tüzesek, Világszép Sárkány Rózsa- nagyon szép.

**Szerepbe lépés:** Az óvó néni magára veszi a palástot és fejére helyezi a koronát, így lép Burgonburg király szerepébe. Királyként irányítja a beszélgetést: Hát ti kik vagytok és mit kerestek az országomban, itt ahol a madár se jár? (A gyerekek elmondják miért jöttek.) Jól van rendben van, ha tényleg ilyen nemes lelkűek vagytok, hogy segítetek megkeresni a fiamat, átmehettek Meseországon, de hogy biztos legyek a bátorságotokban, előbb ki kell állnotok három próbát.

**Első próba:** A mesebeli lényeket vagy csodás dolgokat mond Burgonburg király, amelyek valamilyen jellemző tulajdonság alapján közös fogalomhoz tartoznak. Egy oda nem illőt is elrejt ezek közé. Ez a kakukktojás, amit a gyerekeknek fel kell ismerniük és meg kell magyarázniuk, hogy szerintük miért az a kakukktojás. (1.Aranyvessző, palást, táltos paripa, iskola 2.Rózsa, Aranyfogú, Világszép Sárkány Rózsa 3.Ostor, kantár, paripa, ceruza).



**Második próba:** A fiúk csak akkor cselekedhetnek, ha Burgonburg királytól egész mondattal kapnak utasítást. Pl. Burgonburg király azt mondja: Állj fél lábon, vitézem!-akkor megtehetik Amíg a fiúk játszanak, addig a lányok jutalmul a vitézeknek csótészlancot fűznek. És mivel a vitézek nagyon ügyesek voltak, ezért a lányok a fiúk nyakába teszik az elkészített láncot.

**Harmadik próba:** Magyarázd meg a jelentését: 1 a fát úgy töri pozdorjává, mint a kendert.2 úgy eltűnt, mintha a föld nyelte volna el.3 pitymallott 4.még a kis ujjának sem elég Mikor megfejtették a bátor vitézek lovagolva, karddal a kezükben kell megszólaltassanak egy magasba felkötött csengőt. A király (óvónő) megdicséri a gyermekeket: Látom nagyon derék vitézek és hölgyek vagytok! Mielőtt útnak indultok, szeretném, ha elénekelnétek nekem a dalt, amivel átjöttetek a kapun. De jó hangosan énekeljete, mert az én fülem bizony már nem a régi.

**Útban Sárkányország felé** Utazunk tovább a rengeteg erdőbe. Az erdőben felsoroljuk azokat az állatokat, amelyekkel itt találkozhatunk, utánozzuk a hangjukat és a mozgásukat.

**Szerepbe lépés:** A rengeteg erdőben a Tündérek királynéjával találkozunk (óvónő szerepe). Szervusztok gyerekek! Mi járatban vagytok erre? Nem féltek ebben a sötét erdőbe sétálgatni? A gyerekek válaszolnak, hogy egyáltalán nem félnek. A varázsigé mondogatásával *Gyí, gyí paripa, együtt ülünk egy lóra...* . varázsolunk magunknak paripákat, varázsszükszöket. Vajon mindenünk megvan? A gyermekek figyelmeztetnek, hogy az üvegcséket elfelejtettük. Megbeszéljük, hogy mi van benne, mire és hogyan használjuk azokat, felidézve a mesei kifejezéseket, fordulatokat.

A Tündérek királynéja elkísér a Magashegyhez, nehogy eltévedjünk az úton: Hoooo! Megérkeztük!Nézzétek milyen hatalmas! Alig látom a tetejét.

**Megbeszélés, vita:** Mit gondoltok, hogyan tudnánk megmászni? A gyermekek különböző dolgokat mondanak: hegymászó cipővel, varázsoljuk magunkat a hegy tetejére a varázsszükszök segítségével. Tudjátok, hogy a hegymászók mit tűznek ki a hegy tetejére? Zászlót. A gyerekek fel kell másszanak egy létrán, aminek a tetején egy kis zsákban zászlók vannak elrejtve Mindenki megszerzi a maga zászlóját és kitűzi a hegycsúcsra. (az első napon festett illusztráció elé egy hungarocell sziklába szúrjuk ) Ha

sikerül mindenkinek kitűzni a saját zászlaját elindulunk megkeresni a forrást. A forrásnál vagyunk, közösen húzzuk ki a kardot. Majd magukhoz vesszük a kardot és hazaindulunk az óvodába. Visszaváltozunk a varázsige segítségével, majd élménybeszámolót tartunk, merre jártunk, mit láttunk.

**Sárkányországban:** Sárkányországban halk léptekkel haladunk, nehogy felébresszük a Sárkánykígyókat, akik a hidat őrzik.

**Próbatétel: Átkelés a Rézhídon:** leleményességgel próbáljuk legyőzni a sárkánykígyót. A gyerekek mondanak egy tulajdonságot, ami a sárkánykígyóra jellemző és átbújnak egy alacsonyan tartott madzag alatt, amire csengettyűk vannak kötve. Nagyon fontos, hogy a csengők ne szólaljanak meg. A rézhídon átkelve megérkeztünk a selyemrétre. Itt is próbatételek sorát állják ki az óvodások: kaszáló mozdulatokkal füvet kaszálnak, különböző mozgásokat utánoznak, a mese szereplőinek a mozgását, viselkedését a gyerekek találják ki és mutatják be. Maguk közül kiválasztanak két szereplőt. Egyik Aranyfogó és a másik Világszép Rózsa. A fiúk lovagokká, a lányok pedig udvarhölgyekké válnak és elindulunk vissza Meseországba. Meseországban már nagyon várja őket Burgonburg király, aki fia hazatérésének öröme nagy lakomát csap.

**Lakoma.** A kekszeket megkenjük csokoládékrémmel és tányérokra rakjuk, megterítünk. Kezdődhet a lakoma. A finomabbnál- finomabb ételeket fogyassza minden bátor udvarhölgy és lovag. A gyerekek leülnek az asztalokhoz és elfogyasztják a készült finomságot, miközben halk reneszánsz zene szól. Udvarias beszélgetés közben az óvónő igyekszik minél több régies kifejezést használni, ezáltal felidézeti a kor szokásait, kifejezéseit, bővíti az óvodások szókincsét.

A **harmadik modul** (*Minden kislány –királylány, minden kislány – királyfi*) lehetőséget kínál több mese dramatikus feldolgozására, a tehetségesebb gyermekek szerepbe lépésére, kommunikációs készségük bemutatására, fejlesztésére. Minden, általuk választott mesét különböző technikával mutattunk be ezzel is érdekesebbé téve a tevékenységeket. Alkalmaztuk a Kamishibai –technikát, az asztali bábozás, az ujjbáb- technikát, az árnyjátékot. Az így felidézett, gyerekek által már ismert mesék újabb lendületet adtak a beszélgetéseknek, könnyebb volt a szerepbe lépés, kreatívabb ötletek születtek. A mesével kapcsolatos érzések megjelenítéshez emotikonokat használtunk vagy rajzos visszajelzést

kértünk. A mesék kapcsán gyakran kerestünk hasonló jelentésű szavakat (ifjú-fiatal, zokogás-sírás, enivaló-elemózsia stb), az ellentétes érzelmeket pedig szituációs játékokban próbáltuk kifejezésre juttatni ( pl. Szomorú-vidám, oktondi-leleményes stb). Egy-egy mese kapcsán a jobb kommunikációs készséggel rendelkező, tehetségígéretnak számító óvodások elmesélhették mit kívánnának, hogyan viselkednének, ha királyok lehetnének. Fontosnak tartottuk, hogy minden modult valamilyen kézműves foglalkozással zárjunk. A kézműveskedés termékei az első alkalommal kialakított mesesarokba kerültek, s mindig féltve őrizték a gyermekek.

A **negyedik és ötödik modul** (*Mesekörben mese röppen és Mesehősök útja*) a mesemondás különböző formáit alkalmazza: a negyedik modul az interaktív mesefeldolgozásra alapoz, az ötödik modul pedig az óvónő által megkezdett mese folytatására teszi a hangsúlyt. A ráhangolódás minden esetben segíti a beleélést, a mesei hangulat megteremtését. Az interaktív mesemondás kapcsán varázsgömb körbeadásával teremtjük meg a mesei hangulatot és varázsoljuk a király városának lakóivá az óvodásokat.

Dramatikus játék: Sétálgassatok, próbáljatok meg minél több városlakóval szembetalálkozni, mosolyogjatok és üdvözljétek egymást kézfogással, ahogy ezt a városban élők is teszik. Az építőkockákból általunk megépített palota elé ülve hallgatjuk a mesét: *Szóló szőlő, mosolygó alma és csengő barack*. Cím alapján meghallgatunk néhány előfeltételezést: vajon miről szólhat a mese. Ezek után az óvónő mesélni kezd: *Volt egyszer egy király és annak a királynak volt három igen szép leánya. Ez a király egyszer mikor a vásárra ment megkérdezte a lányaitól: Na lányok mit hozzak nektek a vásárról?*

**Véleménynyilvánítás:** Szerintetek mit kértek a lányok a vásárból? Elmondják és mimes – improvizatív játékkal bemutatják.

*Azt mondta a legidősebb: - Hozzon nekem, édesapám, aranyruhát. Azt mondja a középső: - Nekem pedig ezüstruhát. - Hát neked mit hozzak?- kérdezte a legkisebbet. - Nekem édesapám- felelte a legkisebbik királykisasszony -szóló szőlőt, mosolygó almát és csengő barackot. - Hm- csóválta a fejét a király – még ezt nem hallottam, de ha van ilyen a világon, majd hozok én neked lányom.*

**Búcsú:** A király elindul a vásárba. Ha te lennél a király, aki a vásárba indulsz, hogyan vennél búcsút a lányaidtól? – mimes- improvizatív játékkal eljátsszák. (Itt akár hintót is készíthetnek a királynak, elindulhatnak a vásárba).

**Vásáros:** A gyerekeket megkérem, hogy legyenek ők az árusok. A kosarakban vásári portékát árulnak, betartva az udvarias kommunikáció szabályait. A kosarakban gyümölcsöt, zöldséget, ruhát kínálnak. Mikor megérkezik a király köszöntsük meghajlással. A király minden árusnál megáll, alkudozik Szomorú, mert nem talált szőlő szőlőt, mosolygó almát és csengő barackot. Mimes-improvizációs játék: a király szomorú.

*Búsult a király, hogy éppen a legkedvesebb lányának nem teljesítheti a kívánságát „No –gondolta magában –, csak érjek haza, kihirdettem az országban, hogy akinek van szőlő szőlője, mosolygó almája, csengő barackja, csak hozza az udvaromba, annyi aranyat adok érte, hogy holtig úr lesz abból.” Ahogy ezt éppen így elgondolá, nagyot zökken a hintaja, s úgy megragad a sárban, hogy a paripák meg sem tudtak mozdulni. Eleget rityegtetett, pattogatott a kocsis, de a paripák úgy állottak egy helyben, mintha odacövekelték volna.*

**Vita:** Szerintetek, hogyan húzzuk ki a hintót? –a gyerekek elmondják a véleményüket. De mivel nem sikerül kihúzni a király mérges. Mimes-improvizációs játék: Legyünk dühösek, mint a király, mert beragadt a hintója a sárba.

*Mérgelődött a király, de nagyon. De hogy is ne mérgelődött volna, mikor a paripái máskor kis hűja volt, hogy lerúgták a csillagot az égből, s most ezt a könnyű hintót sem tudták megmozdítani. Nosza, emberekért küldött a faluba, s szaladt is a falu népe lovastul, ökröstül, kutyástul, macskástul annak hírére, hogy elakadt a király hintaja. De bizony hiába csődült össze a falu, meg sem tudták mozdítani a hintót. Egyszerre csak, amint ott kínlódnának, odasompolyodik egy disznó, s mondja a királynak: - Rőf-rőf-rőf, felséges királyom, add nekem a legkisebb leányodat, s egyszeriben kiszabadítlak lovastul, hintóstul, mindenestül. Szeme-szája elállt a királynak a nagy álmétkodástól: hát ez aztán mi az isten csodája! De mit gondolt, mit nem, azt mondta a disznónak:- Jól van, hadd lám, mit tudsz. Itt a kezem, nem disznóláb, ha kiszabadítasz, neked adom a legkisebb leányomat.*

Ajándékok átadása: mimes-improvizációs játék: csodálkozás – a királyt egy disznó szabadította ki, vidámság, hála- a két királylány megkapja a kért ajándékot, csalódottság – a kicsi királykisasszony nem kapta meg a vágyott dolgokat. Ijedtség – érkezik a disznó a jussáért!

**A királylány elbűjtatása.** Hogyan járunk túl a disznó eszén? Más lányt vigyünk disznó elé, piszkos ruhába öltöztessük, mondjuk meg hogy elutazott, és nem is jön haza, kergessük el a disznót, próbáljuk meggyőzni, hogy nem hozzá való a gyönyörű királykisasszony. – mondják a gyerekek. De a disznó hajthatatlan és elviszi a királykisasszonyt a disznóólba, ahol megkínálja kukoricával. *Aludt, aludt a királykisasszony, s másnap délig fel sem ébredett. Déli harangszóra kinyitja a szemét, s hát - láss csodát -, majd megvakul a szertelen ragyogástól! Disznóólban feküdt le, s ihol, palotában ébredett föl. Szalmára feküdt, s ihol, most selyem derékaljon fekszik. De bezzeg csaptak is hét országra szóló lakodalmat. Még ma is élnek, ha meg nem haltak.*

Reflexióként mesekönyvet készítünk. Minden gyerek lerajzolja, hogy melyik rész tetszett a meséből a legjobban. Miután elkészültek a rajzok, a gyerekekkel közösen időrendi sorrendbe állítjuk az alkotásokat.

Míg a negyedik modul a beleélést segítette jobban, addig az ötödik modul már a jó kommunikációs készséggel rendelkező óvodásnak kedvezett: hiszen a megkezdett mese folytatása közben kiélhette kreativitását, felhasználhatta gazdag szókincsét. Ezt a modult a *Mondd, ki vagyok!* játékkal indítottuk, amikor a gyermek hátára ragasztott kép alapján a többiekhez intézett kérdésekből kell a gyermeknek rájönnie, milyen szerep jutott neki, ki ő. Ezek után a különböző mesékből vett kifejezéseket (csalafinta, sompolyog stb), szófordulatokat (hült helyét leli, fabatkát sem ér stb), állandó szókapcsolatokat (Többet ésszel, mint erővel, Sok lúd disznót győz stb) magyarázzuk játékos formában ezzel is előkészítve az egyéni mesélést. Ezek után az óvónő elkezd a mesét: *Hol volt, hol nem volt, hetedhét országon túl, volt egyszer egy szegény ember. Annak a szegény embernek annyi gyermeke volt, hogy mint rostán a lik, még eggyel több...* Akinek sikerül kiegészítenie a mesét, akár egy mondattal is, az beléphet Meseország kapuján,. akinek nem sikerül, kérheti a társai segítségét. Mindenki a képességeihez mérten igyekezett

bekapcsolódni a mesélésbe, ezért – úgy gondoljuk – sokat segített ez a mesemondás a gyengébb kommunikációs képességekkel rendelkező óvodások felzárkóztatásában is.

A XXI. Századi gyermekek életének, élmény- és ismeretszerzésének egyik, ha nem a legmeghatározóbb eszköze a média, azon belül is a televízió. Úgy gondoljuk, hogy a mai gyerekek a modern technológia áldozatai, ugyanis az olvasás, a szabadban való közös játszás helyébe a televíziózás lépett, a gyerekek egyre inkább a saját szobájuk rabjaivá válnak. Sokszor rajzfilm nézésével töltik el a legkisebbek is a délutánjukat.. A gyermekek számára élvezetesekek a rajzfilmek, hiszen az ő lételemük a mese. De gondoljunk csak vissza a saját gyerekkorunkra, hiszen akkor is voltak rajzfilmek, gondoljuk csak el, hogy milyen szívesen néztük azokat: Magyar népmesék, Nils Holgerson, Tom és Jerry, Popeye, stb – ki-ki a saját korának megfelelő meséket sorolhatja ide. Sajnos, a mai rajzfilmek zöme valótlan képet fest a világról, nem mindig egyértelmű a rajzfilmek üzenete, a történetek szereplőinek a jellemvonása sem mindig egyértelmű és a konfliktusok megoldása is drasztikus módszerekkel történik, egyre elterjedtebbek az agresszív rajzfilmek. Továbbá a rajzfilmek sok esetben olyan komplex sztorikat és szereplőket használnak, illetve olyan poénokat tartalmaznak, melyek nem igazán érthetőek a gyerekek számára. Ők mégis élvezettel nézik ezeket, mivel sokszor kedves kinézetű lények (pl. aranyos állatok) jelennek meg bennük vagy egészen gyerekszerűnek tűnő gondolatok hangzanak el. Mivel az óvodás gyermek még nem rendelkezik megfelelő ítélőképességgel, nekünk pedagógusoknak kell őt megfelelő irányba terelni. A televízió előtt szabadon hagyott gyerekek egyrészt készen kapják a dolgokat (nem kell a fantáziájukat használni), másrészt azt is megmutatják neki, hogy mit gondoljanak a dolgokról.

Ezt elkerülendő választottuk **hatodik modul**ként a mese és rajzfilm kapcsolatát. A modul tervezésekor ugyanazt a dramatikus játék-technikát alkalmaztuk, mint az előző modulok során: beszélgető körrel indítunk, majd szimulációs légzőgyakorlatokat végzünk, mimes-improvizációs játék kapcsán a a gyermekek bemutatják milyen, amikor szomorúak, mérgesek, félnek, fáradtak stb. Ezek után közösen megnézzük *A kesztyű* című mesét. ([www.youtube.com/watch?v=6mfXrbUCGmE](http://www.youtube.com/watch?v=6mfXrbUCGmE)) Rajzfilm nézése közben sem hagyjuk magára az óvodás gyermeket, így segítünk neki a felgyülemlett feszültség

levezetésében, félelmei elosztatásában. A rajzfilm történéseinek megbeszélése nem maradhat el, hiszen ilyenkor a gyermek sok rajzfilmnézés során felgyülemlett kérdésére tudunk választ adni ezáltal segítve a rajzfilm átélését.

A **hetedik modul** a különböző bábtechnikákra épült. Ebben az időszakban három mesét is feldolgoztunk más-más bábtechnika segítségével. A Waldorf óvodákból ismert asztali bábokat, az ujjbábozást és az árnyjátékot is alkalmaztuk. Célunk itt is a játékos beleélés segítése különböző dramatikus játékokkal, s ugyanakkor az óvodás gyermek szókincsének, kommunikációs készségének fejlesztése.

Az **utolsó három modul** kapcsán megszerveztük a mesehősök találkozóját, a mesefa cím megszerzésére pályázhattak az óvodások, zárásként pedig – újra a szülőkkel együttműködve elkészítettük az égis égis mesefát. Az alkalmakon a fejlett kommunikációs készséggel rendelkező óvodásoknak több alkalmuk is adódott a megnyilvánulásra: apróhirdetést tehettek közzé, amelyben keresték valamelyik mesehőst úgy, hogy a legjellemzőbb tulajdonságait sorolták fel (Keresem azt a segítőkész kislányt, aki mindig piros ruhát hord és szereti a nagymamáját. stb) Szabad asszociációk által gyűjtöttünk kifejezéseket, amelyek a mesehősökhöz kapcsolódnak. Mesetükör játékunkkal a mesehősök mimikáját utánozhatták (pl. Mutasd meg, milyen arcot vágott Piroska, amikor találkozott a farkassal, stb) Kedvenc szereplőjük bőrébe bújva párbeszédet improvizálhattak, így tudtuk meg például, milyen párbeszédet folytathat Hófehérke Hamupipókéval. Vetélkedőt is szerveztük *Saját mesém* címmel. A bevezető mondat után a gyerekek önálló elképzelés alapján folytatták a történetet, amit elneveztünk az Év meséjének. A gyerekek között volt olyan, aki nagyon ügyesnek és kreatívnak bizonyult. Minden gyermek átvehette a *csoport mesefájának* szóló oklevelet.

Szülők jelenlétében, az ő segítségével készítettük el a csoport égis égis mesefáját: a szülőkkel meglepetésként gallyakból állítottuk össze a fa ágait, majd azokat a meseszereplőket, amelyeket minden modul alkalmával lerajzoltunk és a kincses ládába rejtettünk, a fa ágaira helyeztük. Így közösen is felelevenítettük a modulok kapcsán megismert meséket. A foglalkozás végén körbetáncoltuk a mesefát.

Az elért eredmények alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a hagyományos anyanyelvi tevékenységek mellett, szükség van a meseműhely – jellegű,

tehetségigéreteket felfedező programokra, hiszen az ilyen jellegű hosszútávú, komplex program pozitívan befolyásolja a gyermek beszédképességének és szókincsének fejlődését. Fontos azonban, hogy figyeljünk arra, milyen jellegű tevékenységeket és milyen meséket választunk a csoportban lévő gyermekek számára a szókincs és beszédfejlesztés érdekében.

### **3.6. ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАРКЕТОЛОГА**

*Тетяна Кравченко*

Фундаментальним елементом системи формування конкурентних переваг підприємств і організацій на сьогоднішній день є маркетинг, а потреби ринку у фахівцях-маркетологах зумовили необхідність їх спеціальної професійної підготовки. Одним із значущих завдань модернізації вищої економічної освіти є пошук підходів до професійної підготовки маркетологів, що сприяє їх успішній діяльності в умовах інноваційного розвитку економіки для ефективного вирішення завдань маркетингової системи за допомогою використання творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Маркетологи затребувані в організаціях, що ведуть свою діяльність у різних сферах. Маркетинг – вагома складова сьогоднішнього світу. Цінність продуктів і послуг, що оточують нас, значною мірою формується завдяки зусиллям маркетингових відділів компаній. Адже маркетинг, за визначенням засновника теорії маркетингу Філіппа Котлера, – це мистецтво і наука правильно вибрати цільовий ринок, залучати, зберігати і нарощувати кількість споживачів за допомогою створення у покупця впевненості, що він являє собою найвищу цінність для компанії, а також упорядкований і цілеспрямований процес усвідомлення проблем споживачів і регулювання ринкової діяльності<sup>330</sup>.

---

<sup>330</sup> Philip Kotler, Veonica Wong, John Saunders, Gary Armstrong. Principles of marketing. 2005. URL: <http://library.wbi.ac.id/repository/212.pdf>



Однією із складових частин культури маркетингу є моральна культура. Моральна культура – це єдність свідомості, переконань людини, її освіти, культурного розвитку, вчинків і поведінки. Вона виражається в культурі людських відносин, основою яких є етика і мораль<sup>331</sup>.

Професійна етика – це сукупність певних моральних обов’язків, принципів і норм поведінки, які реалізуються у взаємовідносинах працівників у процесі трудової діяльності. Вона покликана прищеплювати моральні принципи та правила, виховувати людину.

Існує потреба у формуванні загального розуміння етики в рамках маркетингу, оскільки діяльність маркетологів має прямий вплив на людей через рекламу, комунікацію, діяльність.

Етика була об’єктом вивчення багатьох філософів і практиків, про що свідчить велика кількість її інтерпретацій, які виникають у різних народів і в різні епохи. З величезної кількості дефініцій, що відображають різні уявлення про етику у царині підприємництва, найточнішим визначенням з позицій маркетингу й менеджменту є поняття, надане А. Сеном у книзі «Про етику й економіку»: «Етика бізнесу – ділова етика, що базується на чесності, відвертості, вірності даному слову, здатності ефективно функціонувати на ринку відповідно до чинного законодавства, установлених правил і традицій». Воно відповідає сучасним переконанням і висвітлює основні моменти цього абстрактного і в той же час досить реального поняття<sup>332</sup>.

У практичній діяльності професійна етика реалізується за допомогою форм, методів, прийомів, правил, встановлених процедур. Всі ці фактори, а також психологічне й естетичне забезпечення професійної етики утворюють діловий етикет<sup>333</sup>.

Етичні принципи маркетингу – це «наріжний камінь» якості маркетингової операційної та стратегічної діяльності, якості надання маркетингових послуг,

---

<sup>331</sup> Етика маркетингової діяльності. URL: <https://studfile.net/preview/6016232/page:39/>

<sup>332</sup> Ділова етика в маркетинговому управлінні. URL: [https://pidru4niki.com/17910211/marketing/dilova\\_etika\\_marketingovomu\\_upravlinni](https://pidru4niki.com/17910211/marketing/dilova_etika_marketingovomu_upravlinni)

<sup>333</sup> Етика маркетингової діяльності. URL: <https://studfile.net/preview/6016232/page:39/>

кодекс честі й гідності кожного фахівця, що має відношення до роботи з комплексом маркетингу (продукт, ціна, розподіл, просування), а також до організації маркетингових заходів.

Але не існує універсального набору етики, який би застосовувався у всіх секторах суспільства. Це пов'язано із зростаючим різноманіттям суспільства та різними перспективами, які можуть дотримуватися в межах культур чи груп, і тому етичні погляди кожної групи повинні вважатися однаково важливими. А всі зацікавлені сторони повинні брати участь у дискусіях щодо розвитку етичних кодексів практики в рамках маркетингу.

Існує кілька загальних ідей, які можна використовувати для оцінки та обговорення етичних питань. Так, згадаємо часто цитований вислів, в якому поведінка розглядається як етична, якщо вона призводить до «найбільшого блага для більшості». Але проблеми можуть виникнути, коли втручання маркетингу, спрямовані на допомогу одному сегменту населення, можуть спричинити шкоду іншим. Вони також можуть виникнути там, де маркетингові комунікації через засоби масової інформації становлять значне втручання. Так, британський орган стандартизації реклами наголосив, що навіть якщо позитивні результати для великої цільової групи населення досягнуті, психологічна шкода серед тих, хто не входить до цільової групи, робить втручання неетичним і, таким чином, неприйнятним<sup>334</sup>.

Мова йде про неналежну рекламу. До неналежної реклами фахівці відносять і неетичну рекламу. Виміряти збиток від неї дуже складно, оскільки мова йде про шкоду, яка завдається моралі споживачів. Перед творцями рекламної кампанії стоїть конкретне завдання – розробити такий продукт, який викличе максимальну кількість відгуків. При цьому використовуються будь-які способи, які змушують аудиторію говорити про рекламу. Смілива реклама породжує бурхливе обговорення і отримує додаткове поширення. Все незвичне і незвичайне, а місцями навіть непристойне, шокує і не залишається без уваги громадськості. Однак реакція

---

<sup>334</sup> Lynne Eagle. Social marketing ethics. Report prepared for the national social marketing centre.[https://www.thensmc.com/sites/default/files/public-files/NSMC\\_social\\_marketing\\_ethics.pdf](https://www.thensmc.com/sites/default/files/public-files/NSMC_social_marketing_ethics.pdf)

може бути і негативною, що зіпсує враження від продукту. Етичність – суб’єктивне поняття.

Традиційно склалося так, що є деякі теми, зачіпання яких є особливо небажаним. Неетичною називається будь-яка реклама, яка вказує на відмінності між людьми. Ролики, в яких порушені теми расової, національної, статевої відмінності, можуть бути неправильно зрозумілі представниками окремих соціальних груп.

Так, наприклад, зовнішня реклама галереї інтер’єрів Франції Ludovic зі слоганом «Соромно бути бідним», була заборонена. Ні цільова аудиторія, ні частина населення, що відносить себе до бідних, не змогла позитивно оцінити рекламного послання. Дане рекламне послання – це заклик купувати дорогі, гарні меблі в конкретному меблевому салоні. І слоган повинен був зіграти на бажанні заможного покупця відрізнятись від тих, хто не може дозволити собі покупку французьких крісел. Однак все, чого домогся рекламодавець – це осуд<sup>335</sup>.

Втручання, спрямовані на мінімізацію негативних наслідків такої поведінки, як куріння або нерозумне вживання алкоголю, можуть здатися порушенням особистих свобод, права яких необхідно збалансувати проти фактичної чи потенційної шкоди, заподіяної іншим внаслідок цих дій. Проблему «захисту» суспільства і споживачів від нав’язливого маркетингу й недобросовісних виробників учені-маркетологи порушили ще в другій половині минулого сторіччя. Саме це призвело до виникнення соціально орієнтованої концепції маркетингу, яка поєднує інтереси виробників, споживачів і суспільства в цілому.

Наприклад, у філософії основна увага може бути зроблена на моральних виборах, тобто тих, що стосуються того, що є правильним чи справедливою поведінкою, на відміну від простого дотримання положень закону в конкретній ситуації та природи самої моралі.

У межах певних професій, таких як медицина чи бухгалтерія, дискусія може бути зосереджена більше на правилах або стандартах, що регулюють поведінку

---

<sup>335</sup> Воздействие неэтичной рекламы на потребителей. URL: <https://ekrost.ru/poster/neetichnaya-reklama.html>

членів їхньої професії. З точки зору етичного вибору, який може зустрітись у повсякденному житті, наступний приклад може допомогти проілюструвати тип питань, що охоплюються етичним прийняттям рішень: «Етика стосується норм і цінностей певної серйозності, стандартів та ідей, тобто таких, якими люди не можуть легко нехтувати, не завдаючи шкоди іншим»<sup>336</sup>.

Більш експансивна дефініція, яка фіксує деякі виклики в рамках етичних дилем: «Зазвичай сприймається як вивчення стандартів поведінки та моральних суджень. Це особливо корисно для нас, коли це допомагає нам вирішити суперечливі стандарти або моральні судження. Це не так просто, як вирішити, що правильно, а що неправильно. Найжорсткіші етичні дилеми виникають, коли два конфлікти, здавалося б, є правильні»<sup>337</sup>.

Як і у випадку з самим соціальним маркетингом, не існує спільної згоди щодо визнання етики, як це застосовується в контексті бізнесу / маркетингу, хоча багато визначень подібні між собою, як показано нижче: «Ділова етика містить моральні принципи та стандарти, якими керується поведінка у світі бізнесу»<sup>338</sup>.

Етику слід розглядати в ширшому контексті офіційних урядових структур. У більшості спільнот є своя власна система законів.

Держави-члени Європейського Союзу також прагнуть гармонізувати законодавство та регулювати діяльність всіх членів. Існує ряд нормативних актів, які підпорядковані основному законодавству. Зазвичай вони стосуються конкретного бізнесу, галузі чи професійної категорії. В державах Європейського Союзу існує широкий діапазон кодексів, починаючи від загальних вказівок чи рекомендацій щодо найкращих практик і закінчуючи чіткими вимогами, які у разі їх порушення можуть призвести до припинення права на здійснення певної професійної діяльності або навіть до кримінального переслідування. Існують кодекси професійної практики, які регулюють такі професії, як лікарі, державні

---

<sup>336</sup> Harvey, B. (Ed.). (1994). *Business Ethics: A European Approach*. Hertfordshire UK: Prentice Hall International (UK), 15

<sup>337</sup> Andreasen, A. R. (Ed.). (2001). *Ethics in Social Marketing*. Washington DC: Georgetown University Press

<sup>338</sup> Ferrell, O. C., & Fraedrich, J. B. (1994). *Business Ethics: Ethical Decision Making and Cases* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin., 6

службовці, соціальні працівники тощо. Вони містять специфічні етичні положення та чіткі санкції, які будуть застосовані у разі порушення цих положень.

У межах маркетингової діяльності спілкування у багатьох країнах саморегулюється, оскільки різні сектори індустрії, включаючи рекламодавців, рекламні агенції та засоби масової інформації, співпрацювали у розробці кодексів практики. У Великобританії, вони діють через Комітет рекламної практики. Основний регуляторний орган, такий як Офіс зв'язку (OFCOM), контролює процеси, за допомогою яких реклама відповідає відповідним кодексам. У Великобританії є Орган з реклами стандартів, для ведення та адміністрування кодексів та забезпечення узгоджених стандартів реклами у ЗМІ<sup>339</sup>.

В Україні існує ГО «Українська Асоціація Маркетингу» (ГО «УАМ») – всеукраїнська громадська організація, створена за професійною ознакою, яка не має на меті отримання прибутку. Свою діяльність ГО «УАМ» здійснює відповідно до Статуту та Етичного Кодексу Асоціації. Члени УАМ у своїй діяльності дотримуються Стандартів якості маркетингових досліджень УАМ-СОУ 91.12.0-21708654-001-2002, Настанов і Директив ESOMAR.

Етичний Кодекс, Стандарти якості маркетингових досліджень УАМ-СОУ 91.12.0-21708654-001-2002, Керівництва та Директиви ESOMAR спрямовані на формування цивілізованих правил роботи на дослідницькому ринку, проголошують цивілізовані методи ведення маркетингової діяльності, коректні та чесні взаємовідносини між дослідниками та замовниками маркетингових досліджень, нерозголошення комерційної таємниці клієнтів, захищають права респондентів<sup>340</sup>.

Однак у цих правилах чітко не вказані точні етичні принципи, вони містять лише загальні вказівки щодо діяльності. Проте в стандартах реклами як і у випадку з самим соціальним маркетингом, немає єдиної згоди щодо визнання етики, яка застосовується у бізнесі.

Незважаючи на те, що існує цілий ряд потенційних рамок, що походять із поля філософії, у літературі немає послідовності щодо того, що може застосовуватися в

---

<sup>339</sup> NSMC Social marketing ethics. URL: [https://www.thensmc.com/sites/default/files/public-files/NSMC\\_social\\_marketing\\_ethics.pdf](https://www.thensmc.com/sites/default/files/public-files/NSMC_social_marketing_ethics.pdf)

<sup>340</sup> Сайт Української асоціації маркетологів. URL: <http://www.uam.in.ua/ukr/about/>

конкретних обставинах. Існують основні положення найбільш часто цитованих рамок. Вони орієнтовані або на наміри (деонтологія, від грецького слова «обов'язок»), або на наслідки (телеологія, від грецького слова «цілі»; також називається консеквенціалізмом), причому останні розбиваються далі на утилітаризм та егоїзм<sup>341, 342, 343</sup>.

Таким чином, втручання в соціальний маркетинг, яке було б зумовлене добрими намірами, було б прийнятним за умови деонтологічних міркувань, але не за допомогою телеологічних міркувань, якщо мали місце ненавмисні негативні наслідки. Якби деонтологічна (засоби) перспектива була використана при розробці соціального маркетингового втручання, акцент був би зроблений на переконання, що використовувані методи не заподіюють шкоди. Однак з телеологічної (кінцевої) точки зору, головним питанням було б забезпечення того, щоб результат дав загалом «найбільш хороший» результат.

Додаткову перспективу пропонує теорія соціальних контрактів, яка передбачає наявність неявного контракту між державою та окремими людьми в суспільстві<sup>344</sup>.

Теорія соціальних договорів також використовується в дискусіях, що стосуються соціальної справедливості, тобто переконання, що кожна людина та група мають право на справедливий і рівні права та участь у соціальних, освітніх та економічних можливостях. Однак, хоча прагнення соціальної справедливості є похвальними, існують проблеми з непослідовною інтерпретацією термінів та обговорення можливості чи результату.

У поєднанні з цим також є ряд теорій, що стосуються припущень щодо загальних прав людини. Вони вважають, що кожна людина повинна мати рівне право на життя, безпеку, правду, приватність, свободу совісті, слова та приватну власність.

---

<sup>341</sup> Andreassen, A. R. (Ed.). (2001). *Ethics in Social Marketing*. Washington DC: Georgetown University Press

<sup>342</sup> Ferrell, O. C., & Fraedrich, J. B. (1994). *Business Ethics: Ethical Decision Making and Cases* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin;

<sup>343</sup> Hoffman, W. M., Frederick, R. E., & Schwartz, M. S. (2001). *Business Ethics: Readings and Cases in Corporate Morality* (4th ed.). New York: McGraw-Hill

<sup>344</sup> Dunfee, T. W., Smith, N. C., & Ross Jr, W. T. (1999). Social Contracts and Marketing Ethics. *Journal of Marketing*, 63(3), 14-32.

Подальшою проблемою є відсутність чіткого і однозначного викладу етичних рамок, якими керуються рішення регуляторів. Наприклад, використовуючи інтерпретацію Феррелла та Фрідріха (1994), Департамент охорони здоров'я Великобританії, припинення куріння на основі страху було б прийнятним за деонтологічних міркувань враховуючи, що намір полягав у тому, щоб допомогти курцям вжити заходів для відмови від куріння. Інші стверджують, що неприпустимо свідомо викликати тривогу за деонтологічними міркуваннями. Їх аргумент полягає в тому, що навіть незважаючи на те, що намір мав допомогти конкретному сегменту суспільства, використовувані методи, швидше за все, спричинили б шкоду (тривогу) для оточуючих. Вони також вважатимуть, що це порушує утилітарний принцип телеології, що призводить до найбільшого блага для найбільшої кількості людей.

Ще одним неоднозначним питанням є культурна компетентність маркетологів. Культурна компетентність передбачає розуміння та відповідне реагування на унікальну комбінацію культурних змінних та повний спектр вимірів різноманітності, які професіонал та клієнт вносять у взаємодію.

«Культура та культурне різноманіття можуть включати різні фактори, включаючи, але не обмежуючись цим: вік, інвалідність, етнічна належність, гендерна ідентичність, національне походження (наприклад, походження, культура, мова, діалект, громадянство та імміграційний статус), раса, релігія, стать, сексуальна орієнтація та статус ветерана. Мовне різноманіття може супроводжувати культурне різноманіття»<sup>345</sup>.

Розвиток культурної компетентності – це динамічний та складний процес, що вимагає постійної самооцінки та постійного розширення культурних знань. Він еволюціонує з часом, починаючи з розуміння власної культури, продовжуючи взаємодією з людьми з різних культур і продовжується через власне навчання впродовж життя.

Підходи, такі як стиль співбесіди, інструменти оцінки та методи, які підходять для однієї людини, можуть бути недоречними для іншої. Важливо визнати, що

---

<sup>345</sup> Cultural Competence. URL: <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/cultural-competence/>

унікальний вплив культурного та мовного походження людини може змінюватися з часом та залежно від обставин (наприклад, взаємодії на робочому місці, з авторитетними діячами в соціальному контексті), що вимагає коригування підходів.

Ефективна комунікація – це ще одна компетентність яка є надзвичайно важливою для фахівців з маркетингу. Люди покладаються на спілкування, щоб висловити особисті бажання щодо того, що потрібно робити, і як це робити. У бізнесі це важливо як для керівників, так і для працівників, щоб ефективно висловити те, що вони хочуть зробити, і як вони хочуть, щоб це було зроблено. Спілкування завжди є двостороннім, взаємним набором дій. Існує набір чітких принципів, яких повинен дотримуватися кожен бізнес, щоб забезпечити ефективне та етичне спілкування на робочому місці всього персоналу, включаючи керівників та співробітників.

Хоча тверді навички є неоціненними в будь-якій галузі, але м'які навички та емоційний інтелект теж дуже важливі для встановлення ефективних відносин на робочому місці, які можуть принести результати. Хоча логічний інтелект позначає когнітивну силу мозку, емоційний інтелект базується на емпатійній здатності розуміти людей, що стосується здатності ефективно спілкуватися з людьми. М'які навички представляють іншу сторону особистих навичок працівника і охоплюють групу компетенцій, що допомагають хорошій роботі з іншими на робочому місці, включаючи найбільш важливу м'яку навичку, яка є навичкою спілкування. І хоча існує багато різних типів принципів спілкування, про які необхідно знати, етичне спілкування є найважливішим.

Етичне спілкування – це тип спілкування, який ґрунтується на певних ділових цінностях, таких як правдивість, стислість та відповідальність за свої слова та наслідки, що виникають у результаті такого спілкування. Як сукупність принципів, етичне спілкування має на увазі, що думки повинні передаватися і висловлюватися ефективно і коротко, а наслідки дій базуватися виключно на тому, як було передано повідомлення. Таким чином, етичне спілкування визначає структуру або набір прийнятних принципів спілкування, які узгоджуються із загальним кодексом поведінки підприємства або етичним кодексом.



Можливо, головним принципом етичного спілкування є чесність, оскільки інші фактори впливають із цієї основної цінності подання інформації якомога надійнішим та фактичним способом. Будь-яка спроба ввести в оману або подати заплутану інформацію не є етичним спілкуванням. Крім того, принцип «чесності» етичного спілкування невідступно пов'язаний з іншими основними принципами – послідовністю та відповідальністю. Це означає, що інформація, представлена різним сторонам, повинна бути послідовною, а короткострокові та довгострокові наслідки чесного спілкування слід сприймати як свою відповідальність.

Етичне спілкування також передбачає, що передана інформація завжди подається (і отримується слухачем) відповідно до суб'єктивного сприйняття людини, навіть хоча б мінімально, і, отже, метою етичного спілкування є якомога об'єктивніше спілкування з іншими і забезпечення, щоб кожен отримував одне і те ж повідомлення.

Правдивість та чесність є найважливішим принципом етичного спілкування. Це означає, що говорити про 99 відсотків правди в тій чи іншій справі – залишаючи один відсоток фактів – не є етичним спілкуванням, оскільки пропускання будь-яких деталей (навмисне) змінює спосіб сприйняття слухачем події. Таким чином, бути на 100 відсотків відкритими та прозорими, нічого не приховуючи, є ключовим фактором для того, щоб усі ділові відносини – як у межах бізнесу між його учасниками, так і з бізнесом та їхніми партнерами чи навіть клієнтами – мали успіх у короткостроковій та довгостроковій перспективі.

Чесність пов'язана з особистою та професійною надійністю й доброчесністю. У ідеальному світі всі члени організації мали б репутацію чесних людей, так що той хто слухає ніколи не сумнівався, що те, що вони говорять, є правдою на 100 відсотків. В організації від такого типу чесного спілкування залежить чи буде успішним виконання проекту чи ні. Наприклад, при етичному спілкуванні, від чесного попередження про обмеження часу та / або бюджету під час засідання ради з основними зацікавленими сторонами, може залежати чи проект відповідає його цілям, чи зазнає невдачі через непорозуміння та / або неправильне спілкування.

Таким чином, однією з головних цілей етичного спілкування є запобігання будь-яким непорозумінням або випадкам невідповідності.

Під час спілкування з іншою стороною, справді етичне спілкування передбачає врахування будь-якого потенційного фактора, який може вплинути на те, як одержувач розуміє – або отримує – інформацію, що передається. Якщо є які-небудь відомі перешкоди, тоді етичні принципи спілкування диктують, щоб оратор / комунікатор використовував усі можливі засоби для пом'якшення або послаблення перешкод і турбувався про те, щоб одержувачі інформації мали змогу повністю зрозуміти, що передається.

Очевидно, етичне спілкування диктує, щоб мовці використовували мову, яку розуміють слухачі. Мало сенсу представляти ділову презентацію англійською мовою перед неангломовною китайською аудиторією.

Кожна галузь має свій власний жаргон. Розмовляючи з неспеціалістом, етично говорити простими, зрозумілими словами, уникаючи вживання важкого жаргону, в результаті чого частини презентації / спілкування будуть незрозумілими для частини аудиторії. Етичне спілкування враховує рівень вільного спілкування, а також мову, якою розмовляють слухачі, щоб ті хто спілкується (незалежно від того, говорять вони чи пишуть) мали змогу повністю зрозуміти, про що йдеться.

У цей інформаційний та цифровий вік деякі сприймають доступ до передових технологій як належне. Наприклад, хоча смартфони легко доступні, а програм для перекладу багато, не кожен може отримати доступ до таких програм або платформ. Якщо компанія хотіла представити певну інформацію аудиторії, очікуючи, що аудиторія перекладе її на рідну мову за допомогою програми, може виникнути плутанина. Таким чином, можливість доступу до певних технологій – і ноу-хау щодо використання певних програм – може бути перешкодою, коли справа стосується етичного спілкування з певною аудиторією.

Мистецтво спілкування дозволяє людям самовиражатися з метою розвитку стосунків. У бізнесі це може бути працівник, що має справу з менеджером, керівники, що спілкуються із зацікавленими сторонами, або менеджери, що розмовляють з іншими представниками бізнесу. Необхідно дотримуватися

принципів етичного спілкування, гарантуючи, що всі сторони можуть отримати послідовну інформацію і зрозуміти, що потрібно робити і як це потрібно робити.

В етичному спілкуванні існує безліч основних принципів, починаючи з основної цінності чесності, з якою пов'язані всі інші цінності. Однак можна сказати, що в основі чесності лежить цінність (що стосується етичного спілкування), а саме емоційний інтелект / емпатія як попередник усіх м'яких навичок, що дозволяє зрозуміти весь персонал та ефективно спілкуватися з іншими. Емоційний інтелект, в рамках етичного спілкування, дозволяє зрозуміти потреби інших та задовольнити ці потреби найбільш ефективно.

Бути чесним означає повідомляти слухачеві те, що, як відомо, є правдою (лише 100 відсотків фактів), не маючи наміру обманювати або представляти лише частину правди. Це також означає бути максимально об'єктивним, тобто не перекручувати факти. Етичне спілкування повинно базуватися на точній інформації та фактах. Почути когось і послухати – це дві різні речі. Для того, щоб етичне спілкування було ефективним, той хто слухає повинен проактивно слухати мовця, а не просто чути те, що він хоче почути, або чути лише частину розмови. Це також означає задавати запитання, коли будь-який пункт до кінця не зрозумілий, для уточнення.

Етично та стисло спілкуватися означає говорити не засуджуючи, запобігаючи непотрібному конфлікту, який, як правило, створює розлад у спілкуванні та спричиняє непорозуміння. Непотрібні конфлікти ніколи не корисні для будь-якого бізнесу, і такі конфлікти, як правило, виникають внаслідок неетичних комунікацій, причому осудливі, звинувачувальні та надто критичні коментарі часто є каталізатором перешкод у спілкуванні.

Важливо втілити свій особистий досвід у діалог із слухачами, коли аргументуєте щось. Такий метод спілкування (досвідчене спілкування) створює повну картину для вашої аудиторії та допомагає довести свою думку, щоб слухачі краще розуміли, про що йдеться.

Щоб ефективно спілкуватися зі своїми слухачами, необхідно використовувати найбільш бажаний канал зв'язку, будь то віч-на-віч, електронна пошта, конференц-

дзвінок, телефонний дзвінок, програма обміну повідомленнями тощо. Також, представляючи дані діловій аудиторії, необхідно пам'ятати про найкращий спосіб презентації для цього бізнесу – графіки, слайди, презентації PowerPoint тощо. Окрім того, оскільки мова тіла дуже важлива, часто воліють зустрічатися з бізнес-клієнтами особисто.

Важливо бути активним у слуханні – слухачам також потрібно прагнути повного розуміння того, про що йдеться, перш ніж відповісти. Слухачі повинні подумати про сказане, перш ніж будувати відповідь. Читання "між рядками" також є важливою навичкою, яка дозволяє зрозуміти те, що не сказано, але неявно було сказано або мається на увазі.

Етичне спілкування передбачає, що оратор уникатиме хамства, буде ввічливим та професійним та матиме такт. Етичний комунікатор знає, що важливо не тільки те, що він говорить, але і те, як він це говорить. Тон - одна з найбільш критичних сторін спілкування. Слухач може взагалі пропустити сенс, якщо тон неправильний, що може призвести до непотрібних конфронтацій, що знижують продуктивність бізнесу.

Контроль за своїм тоном поєднується з самоконтролем. Найкраще підтримувати позитивний або нейтральний тон, оскільки тон письмового повідомлення – або свого голосу – завжди сприймається слухачем і може змінити спосіб отримання та / або розуміння повідомлення.

Крім того, хоча прийнятно бути чесним і відкритим, такт – і професійна зрілість – означає знати, коли недоречно висловлюватися, а коли це має вирішальне значення. Тактовність також означає розуміння, що бути абсолютно чесним не означає говорити грубо чи негативно – можна бути повністю чесним та відкритим зі своїми думками та почуттями, залишаючись ввічливим та доброзичливим.

Дозволити іншим говорити важливо для створення ефективного робочого середовища. Переривання інших призводить до непорозумінь та непотрібних конфліктів та збою в спілкуванні на робочому місці, що лише заважає корпоративному прогресу та створює проблеми. Перебивання інших не лише

демонструє відсутність поваги, але і не дозволяє слухачеві повністю зрозуміти сказане, що часто призводить до неправильних припущень.

Більшість підприємств повинні включити в свій етичний кодекс пункт, що визначає, що доречно, коли йдеться про дотримання конфіденційності клієнтів та працівників. Це може мати широкий спектр наслідків, включаючи мінімізацію пліток на робочому місці та пом'якшення токсичних розмов про приватне життя клієнтів та / або персоналу.

Є безліч прикладів того, як етичне спілкування може змінити результат і вплинути на проблеми в бізнесі чи на робочому місці, і це пояснює, чому слід дотримуватися принципів етичного спілкування:

Так наприклад, етичні комунікації в індустрії маркетингу можуть включати розкриття клієнтам, що їхні маркетингові програми для бізнесу не є оптимальними, і що дешевий постачальник або інша форма маркетингу дадуть кращі результати.

Ділове спілкування вимагає етичних цінностей, щоб сформувати основу всіх його відносин, що гарантує, що всі робочі процеси підприємства, короткострокові та довгострокові проекти ефективно управляються та виконуються. Будь-який провал у ефективному та етичному спілкуванні може спричинити непорозуміння, конфлікти, затримки з проектами та створення неефективного робочого середовища<sup>346</sup>.

У багатьох країнах робляться спроби зафіксувати й обґрунтувати етичні норми в певних зведеннях і кодексах, використовуючи їх як засоби позитивного регулювання підприємницької, у тому числі й маркетингової діяльності.

Одним з показових зразків є етичний кодекс, розроблений американською маркетинговою асоціацією (АМА), який служить авторитетним орієнтиром при визначенні етичності поведінки. Суть його коротко формулюється таким чином: «Ті, хто займаються маркетингом, повинні дотримуватися й стимулювати порядність, честь і гідність маркетингової діяльності, демонструючи чесність у взаємостосунках зі споживачами, клієнтами, працівниками, постачальниками,

---

<sup>346</sup> Aaron Mandelbaum. The Basic Principles Of Ethical Communication (2020). URL: <https://paradoxmarketing.io/capabilities/knowledge-management/insights/ethical-communication-the-basic-principles>

дистрибуторами та громадськістю». Цей кодекс висвітлює, який характер повинен надаватися професійним обов'язкам стосовно кожного компонента маркетингового комплексу.

За допомогою ділового етикету можна прогнозувати поведінку співробітників власного і представників інших підприємств, істотно збільшити ступінь передбачуваності їхніх дій, що дає змогу ефективно організувати процеси управління першими й адекватно реагувати на особливості професійних взаємостосунків з другими.

Етичні принципи, норми, правила маркетингової діяльності, взаємини в колективі і з споживачами складають етичний кодекс маркетолога.

Основні принципи кодексу є: гуманність цілей маркетингової діяльності (сприяти задоволенню потреб покупців; мати хороший бізнес; реалізовувати свій інтелектуальний, професійний і моральний потенціал, отримувати задоволення від причетності долям споживачів і членів колективу); боротьба за довіру до себе, справи, товару, послуг; чесність і порядність у веденні справ (маркетолог повинен бути гарантом надійності в роботі з покупцями); розумний ризик (немає неризикованих рішень, але ризик повинен бути науково, економічно і морально обґрунтований); висока кваліфікація (маркетинг – певною мірою гра, а маркетолог – гравець, але в цій грі виграють висококваліфіковані, розумні гравці, а не просто азартні); благодійність (вона збагачує не тільки тих, для кого призначена, але і тих, хто її проявляє); естетизація маркетингової діяльності (поліпшення умов праці, роботи з клієнтами, якості оформлення угод, зовнішнього вигляду маркетолога); здатність залучати до себе, товару, справи увагу і інтерес споживачів (щира турбота про споживача, прояв інтересу до його потреб і запитів, ввічливість, привітність, доброзичливість, що виражається в одязі, позі, виразі обличчя); товар повинен повністю відповідати ГОСТам, мати гарну упаковку (при продажу сервіс повинен бути на високому рівні); уміння посміхатися (супровід маркетингових рішень, дій посмішкою і гумором); уміння вести бесіду (маркетолог повинен володіти культурною мовою – грамотною, змістовною, виразною, точною, зрозумілою,

переконливою і емоційною); потрібно вміти і слухати<sup>347</sup> (мовчання стимулює мовця до відвертості, допомагає вирішити складні проблеми); здатність володіти собою; відповідальність за честь марки, імідж товару, долю членів колективу.

---

<sup>347</sup> Кодекс поведення маркетолога. URL: <https://nesmol.ru/kodeks-povedeniya-marketologa/>

## ПІСЛЯМОВА

Для ефективної реалізації завдань розвитку педагогічної освіти в умовах соціальних трансформацій важливим є запровадження ключового освітнього принципу людиноцентризму в освіті, максимальна реалізація в ній кожного українського громадянина впродовж усього життя. Із стану керівного принципу, провідної ідеї людиноцентризму стає практично забезпечений усіма можливостями сучасної цілісної освіти в єдності її формальної, неформальної та інформальної складових. Педагогічна освіта орієнтується на гнучку людиноорієнтовану організацію, яка дає змогу максимально індивідуалізувати персональні освітні траєкторії.

Реформування освіти в європейських країнах відбувається у контексті значних зрушень, що спричинило високі суспільні очікування та численні нові виклики, змінилися можливості кар'єрного росту молодих фахівців. Зважаючи на підготовку до педагогічної діяльності кар'єри, випускники все частіше обирають шлях професійного розвитку в суспільстві знань, яке покладається на висококваліфікований персонал.

Враховуючи вище зазначене, можемо зазначити що розвиток педагогічної освіти на сучасному етапі соціально-економічного розвитку європейського і міжнародного співтовариства здійснюється за напрямками:

- інтернаціоналізація навчальних планів ЗВО, які здійснюють освітню діяльність на прикордонних територіях;
- гармонізація програм навчання за педагогічними спеціальностями;
- створення системи визнання навчальних планів і дипломів;
- зростання значущості володіння педагогами іноземними мовами й навчання англійською мовою, мовами суміжних країн, розвиток навичок міжкультурного спілкування;



– включення в науково-освітні професійні мережі, участь в міжкультурних програмах, розвиток в педагогів навичок адаптуватися до культурних особливостей глобального академічного середовища, що сприяє особистісному розвитку;

– орієнтація на світові освітні стандарти, адже міжнародні організації намагаються розробити міжнародні галузеві професійні стандарти, які б сприяли узгодженню навчальних планів, критеріїв оцінювання якості знань тощо. Зокрема, як приклад можна навести розроблений Радою Європи загальноєвропейський стандартизований рівень володіння іноземною мовою.

Для розвитку педагогічної освіти необхідно: розробити загальну стратегію реформування даної галузі професійної підготовки з використанням наукового і освітнього потенціалу класичних університетів та інших форм навчання; енергійно і планомірно проводити соціально орієнтовану політику підвищення статусу професії педагога, перш за все з метою залучення в освіту молодих, талановитих випускників вищої школи; відродити деякі колишні форми підготовки педагогів, зокрема регіонально-цільовий прийом, наставництво, соціальну і стажерську практику; збільшити кількість бюджетних місць для підготовки педагогів в університетах; розробити, прийняти і реалізувати комплексні програми наукової і методичної підготовки педагогів різних спеціальностей з урахуванням наступності традиційних й інноваційних підходів і технологій, а також регіональних умов розвитку освіти, зокрема і в умовах транскордонного співробітництва.

Очевидно, що підрастає покоління, яке має чітке ставлення до технологій та їх використання. Сьогодні актуальними є інформаційні технології.

Здобувачі освіти сприймають навчання за допомогою комп'ютерів та технологій, користуються ним, знають інформаційний простір та вміють орієнтуватися у ньому. Якість освіти змінюється та збагачується на альтернативній основ: інтегровані системи навчання або онлайн -інструменти, призначені для спілкування та обміну відповідно. хмарних рішень для колективної співпраці статують в освіті.

Готовність до оволодіння й застосування інформаційно-цифрових технологій належить до психологічної передумови формування цифрової компетентності і

потребує спеціально організованої мотиваційно-просвітницької діяльності серед учасників освітнього процесу, покращення матеріально-технічної бази закладів освіти, організації відповідної професійної підготовки майбутніх педагогів, розробки вимог до змісту інформаційної, організаційної та управлінської компетентності відповідно до державних освітніх стандартів є завданням закладів вищої освіти.

## БІБЛІОГРАФІЯ

- Авшенюк Н. Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навчальний посібник К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. 185 с.
- Авшенюк, Н. М. (2015). Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Київ: Інститут обдарованої дитини.
- Авшенюк, Н. М., Дяченко, Л. М., Котун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Сулима, О. В., Постригач, Н. О. (2017). Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали. К.: ДКС «Центр».
- Агадулін, Р. (2004). Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. Педагогіка і психологія. № 3. С. 18-29.
- Адаменко О. Українська педагогічна наука у другій половині ХХ ст.: монографія / О.Адаменко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. –с.117.
- Андрущенко В. П. (2015). Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів ХХІ століття. Європейські педагогічні студії, 5–6, 54–63.
- Антонюк Л. М. Виховання дітей національних меншин на Волині (ХІХ – початок ХХ ст.):порівняльний аналіз/ Л.М. Антонюк: дисертація // [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/20172/>
- Артемова Л. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. /Л. Артемова. – К.: «Либідь», 2006. – с. 76.
- Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах. /Т. М. Байбара – К.: Веселка, 1998. – 334с.
- Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л.Д. Березівська – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.
- Биков В.Ю. Автоматизовані інформаційні системи єдиного інформаційного простору освіти і науки // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини/ Гол.ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – Ч. 2. – С.47-56.
- Богданович М. Проблемні методи навчання на уроках математики у початковій школі / М. Богданович // Початкова школа – 1983р. – № 4 – с. 6 – 9.
- Богданович М. Проблемність у навчанні молодших школярів / М. Богданович // Початкова школа – 1981р. – № 5 – с. 5.
- Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.
- Бондар В.І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В.І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – №7. – С. 22-23.
- Брунер Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Д. Брунер. – М., 1977 – 413с.

Васильчик В. М. Німці в Україні. Історія і сучасність (друга половина XVIII – початок XXI ст.) / В. М. Васильчук. – К.: Видавничий центр КНПУ, 2004. – 340 с.

Ващенко Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. – Полтава, 1994. – 198 с.  
Гавров С.Н., Никандров Н.Д. Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО – 2008. - №5. – С.21.

Вдовиченко Р. П. Між професійною підготовкою та компетентністю / Р. П. Вдовиченко // Управління освітою (Шкільний світ). – 2003. – № 15-16. – С. 2-3.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом: науково-метод. посіб. / Ю. М. Зоря. – Черкаси : КНЗ «ЧОПОППІ ЧОР», 2016. – 36 с.

Воздействие неэтичной рекламы на потребителей. URL: <https://ekrost.ru/poster/neetichnaya-reklama.html>

Выготский, Л. С. (1999). Развитие личности и мировоззрение ребенка. Психология личности: В 2-х т. Т. 2. Самара. С. 160-165.

Гільберг Т.Г. Природознавство: підр. для 4 класу загальноосв. навч. закл. / Т.Г.Гільберг, Т.В.Сак. – К.: Генеза, 2015. –177с.

Говард Гарднер. Великолепная пятерка. Мыслительные стратегии, ведущие к успеху. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=429435&p=1>

Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учеб. пос. для студ. выс. уч. зав.- СПб: Речь, 2004. – 272 с.

Грінченко Б. На безпросвітному пути – об українській школі / Б. Грінченко. Москва : Русское богатство, 1905. 534 с.

Грущинська І.В. Я досліджую світ: підр. для 2 класу закладів загальної середньої освіти у двох частинах : Частина 1 // І.В.Грущинська, З.М.Хитра. – К.: УОВЦ «Оріон», 2019. – 144с.

Грущинська І.В. Я досліджую світ: підр. для 3 класу закладів загальної середньої освіти у двох частинах : Частина 1 // І.В.Грущинська, З.М.Хитра. – К.: УОВЦ «Оріон», 2020. – 160с.

Державний стандарт початкової освіти // Учитель початкової школи. № 2018. №4 (вкладка). С.1-16.

Державний стандарт початкової освіти. Учитель початкової школи. 2018. №4 (вкладка). С.1-16.

Ділова етика в маркетинговому управлінні. URL: [https://pidru4niki.com/17910211/marketing/dilova\\_etika\\_marketingovomu\\_upravlinn](https://pidru4niki.com/17910211/marketing/dilova_etika_marketingovomu_upravlinn)

Дробот Н. Упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес сучасної школи / Н.Дробот // Гуманітарний вісник, 2012. № 24. С.90-93.

Дубасенюк О. А. Практикум з педагогіки: навчальний посібник/ За заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 483 с.

Дубасенюк О. А. Практикум з педагогіки: навчальний посібник/ За заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 483 с.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

Дубасенюк О. Загальнокультурна компетентність: сутність та наукові підходи. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С.5-10.

Дьюи Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / Д. Дьюи. – М.: Карапуз, 2009. – 352 с.

Дяченко, Л. М., Марусинець, М. М., Пазюра, Н. В., Постригач, Н. О., Пилинський, Я. М. (2016). Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Євтух, В. (2009). Міжкультурний діалог: ефективний конструкт інтегративного розвитку поліетнічних суспільств. Політичний менеджмент. № 3. С. 313-319.

Єльнікова Г.В. Інформатизація управлінської діяльності керівників ЗНЗ // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №5–6. – С. 99-105.

Забродська Л.М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект. – Х.:Видавнича група «Основа», 2003. – 240 с.

Закон «Про освіту» №3491 – д. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/JH2OZ7LV.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH2OZ7LV.html)

Закон України «Про ВО» від 01.07.2014 № 1556-VII із змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Закон України «Про освіту». Прийнято Верховною Радою України 05.09.2017: [http //zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19) (з екрану).

Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2007, № 12. – С. 102.

Закон України «Про транскордонне співробітництво». URL: Режим доступу: zakon. rada. Gov.

Захарова Н.М. Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору: Монографія. Донецьк: вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2010. 218 с.

Зозуляк-Случик Р. В. Основи соціалізації особистості : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Р. В. Зозуляк-Случик. – Івано-Франківськ : НАІР, 2015. – 218 с.

Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / Авт. уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.

Інформаційний простір школи / Упоряд. І.М. Рожнятовська. – К.: Видавничий дім «Шкільний світ», 2012. – 96 с

Kosturková, M. Experimentálne overenie schopnosti študentov učiteľ'stva tvoriť otázku. Edukácia, 2017. 2(1), s. 139–148.

Kosturková, M. Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2016b. 176 s.

Kosturková, M. Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016a. 188 s.

Kosturková, M. Stav kritického myslenia žiakov stredných škôl. In: Didaktika.2013 č. 2, s. 11-15.

Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: Монографія /Л.М. Калініна /– К.: Айлант, 2005. – 275 с.

Кант І.Критика практичного розуму. І.Кант.Київ, 1994. 124с.

Касторнова, В. А. (2013). Информационно-образовательная среда как основа становления и развития понятия образовательного пространства. НИЦ Социосфера. № 1. С. 88-94.

Кодекс добросовестной практики подготовки принятия и применения стандартов. URL: <http://www.vavt.ru/wto/wto/> GoodPractice Code.

Кодекс поведения маркетолога. URL: <https://nesmol.ru/kodeks-povedeniya-marketologa/>

Конанчук Денис, Волков Андрей. Эпоха «Гринфилда» в образовании. Исследование SEDeC. Центр образовательных разработок Московской школы управления. Сколково (SEDeC), 2013. 52 с.

Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс] / Інформаційний збірник МОН України. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua>.

Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/>

Кристопчук, Т.Є. (2013). Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу. Рівне: Волинські береги.

Крутії, К. Л. (2010). Освітній простір дошкільного навчального закладу: Монографія: У 2-х ч. Частина друга. Концепція, Програма розвитку та освітні програми ДНЗ. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 284 с.

Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т.Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

Кузнєцова Т. Я. Чтение как инструмент социализации личности в цифровую эпоху//Вестник МГУКИ,2018. № 6 (86). С. 164-170.

Лаенз, Дж. (2012). Система професійної підготовки вчителів у Канаді. Освіта і управління. 1 (4), 163-169

Ласкова Н. О. Шкільний сайт як вагова складова єдиного інформаційного освітнього простору навчального закладу. / Н. О. Ласкова // Комп'ютер у школі та сім'ї №3, 2012 – С.2-8

Литвинова С. Г. Методика проектування та використання хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : методичні рекомендації / С. Г. Литвинова – Київ. : Компринт, 2015. – 280 с.

Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном /Сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. – Изд. 3-е. – М.: Дет. лит., 1989. – 238 с.

Лук'янова Л.Б., Товканець Г.В., Сотська Г.І., Тринус О.В. Соціально-педагогічні аспекти діяльності віртуальних університетів у європейському освітньому просторі. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Том 72. № 4. С.14-25.

Луценко Г. В. Аналіз особливостей впровадження проблемно-орієнтованого навчання у системі вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2016\\_138\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_138_21)

Макара М. Ще одна зневажена спільнота / М. Макара, В. Марина // Християнська родина. – 2000. – 27 липня. – С. 10-17.

Мартиненко В. О. Читання як чинник соціалізації молодшого школяра / Ціннісна складова соціалізації особистості дитини в умовах сьогодення: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 23 квітня 2020 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНУ» ДОР» / Наук. ред. В. В. Сиченко, О. В. Ковшар, В. В. Шинкаренко, С. В. Майданенко. – Дніпро. – 278 с.

Матвеева О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях // Известия ПГПУ им.В.Г.Белинского. Общественные науки. - №16(20).2010.- С.156.

Матюшкін О. М. Проблемні ситуації в мисленні та навчанні / О. М. Матюшкін. – М.: Педагогіка, 1972. – 146 с.

Махія, Н. (2008). Система професійної підготовки вчителя у Німеччині: тенденції становлення та розвитку. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку, URL: [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2008\\_st\\_30/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_30/)

Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе./ М.И.Махмутов. – М.: Педагогика, 1977. – с. 12.

Махмутов М. И. Современный урок: Вопросы теории / М. И. Махмутов – М.: Педагогика, 1981. – с. 62.

Молнар, Т. І. (2019). Кроскультурний простір початкової школи як сфера взаємодії суб'єктів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 71. С. 169-173.

Молнар, Т. І. (2020). Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія. Київ, Харків: Інститут освіти дорослих НАПН України імені І. Зязюна, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. С. 449-453.

Моя школа»- потужний інструментарій. Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.not.org.ua/>

Муқан, Н. В.(2011). Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США. Львів: Вид-во. Львівської політехніки.

Муляр Н. Особливості соціалізації учня початкових класів на уроках «Я у світі» Актуальні питання гуманітарних наук. Серія Педагогіка. Вип.10, 2014. С.253-258.

Назаренко Г.А. Виховання культури міжетнічних відносин як пріоритетні завдання народної педагогіки у сучасних умовах / Г. А. Назаренко // Етнічна соціалізація, виховання культури міжетнічних відносин як пріоритети народної педагогіки у сучасних умовах : зб.наук.пр. [Електронний ресурс]. – режим доступу <http://studentam.net.ua/content/view/7656/97/>

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <http://www.edudirect.net/sopids-1388-1.html>

Національний склад населення та його мовні ознаки. Статистичний бюлетень. Головне управління статистики у Закарпатській області. URL: <http://www.uz.ukrstat.gov.ua/index2019.html>

Низкодубов, Г. А., Кузьмина, А. М., Ростовцева, В. М. (2006). Социокультурный подход в контексте современной парадигмы языкового образования. Вестник ТомГПУ. № 9. С. 104-108.

Ничкало Н., Лук'янова Л., Бера Р, Тринус О. Професійно-соціальний статус вчителя в сучасному українському суспільстві на тлі зарубіжного досвіду. В кн.: Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2020. С. 18 – 34.

Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: – ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.

Нова українська школа: поради для вчителя: навчально-методичний посібник. Чернівці, 2018. 126 с.

Огієнко, О. (2016). Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді, США: подібне та відмінне. Edukacja zawodowa i ustawiczna – 2, 362–374.

Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – Варшава, 1987. – 384с.

Освітні технології: навч.-метод. посібн. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – с.31.

П'янковська, І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх вчителів у країнах Європи. Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2008. Том 1. Вип. 8. С. 384-391.

Павлюк, В.І. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у контексті багаторівневої педагогічної освіти в Канаді. Вісник Черкаського ун-ту : Сер.: Педагогічні науки, 2009, 145, 103-106

Панченко Г. Д. Проблемне навчання та його роль у засвоєнні знань // Початкова школа. 1970. № 7. С.23.

Панченко Г.Д. Деякі питання дидактики проблемного навчання // Початкова школа. 1975. № 4. С.59 – 65.



Пехота, О. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. 2-е вид. доп. та перероб. Миколаїв: Вид-во «Ларіон», 2007. 276 с.

Петухова Л. Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема / Л. Є. Петухова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – С. 3-8.

Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование. Социально-философское исследование. Запорожье: Просвита, 2000. 250 с.

Пометун О. Основи критичного мислення / О. Пометун, Л. Пилипчатіна, І. Сущенко, І. Баранова. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 74 с.

Постовий В.Г. Ціннісні орієнтації української сім'ї (історико-педагогічний аспект) // Педагогіка та психологія. – 1997.- № 1. - С. 185.

Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України. Опис від 23.11.2011 № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

Про затвердження Порядку підготовки здобувачів ВО ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах ВО (наукових установах). Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок, Перелік від 23.03.2016 № 261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>

Професійний стандарт вчителя початкових класів, вчителя ЗЗСО і вчителя початкової освіти. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>. З екрану.

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

Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53#1>

Рекомендація в отношении критериев и процедур оценки зарубежных степеней. URL: [http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures_EN.asp#TopOfPage)

Розвиток транскордонного співробітництва: науково-аналітична доповідь / НАН України. ДУ «Інститут регіональних досліджень імені М. І. Долишнього НАН України»; наук. редактор В.С. Кравців. Львів, 2016. 125 с.

Розенталь А. Єврейська історія та культура в Україні // Танах про захист прав людини : матеріали конференції 22-23 листопада 1993. – К.: УКПС «Кобза» асоціація іудаїки України – 1994. – С. 132-137.

Рокицька, Н. Становлення і розвиток системи професійної педагогічної освіти в Німеччині в загальноєвропейському контексті. Наукові записки. Серія: педагогіка. 1.2018. С. 119-127.

Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : АН СССР, 1958. 147 с.

Руководящие принципы по обеспечению качества трансграничного высшего образования. Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева. М.: Логос, 2013. 420 с.

Савенко І. В. (2015). Підготовка майбутніх учителів дизайну і технології у вищих навчальних закладах Великої Британії. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи), 51, 226-231

Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко – К.: Генеза, 1999. – с.68.

Савченко О. Я. Умови підвищення знань, умінь і навичок молодших школярів. / О. Савченко // Початкова школа, 1981. № 9. с. 3 – 9.

Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я Савченко: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 23-25 квітня 2001р.). Полтава : ПДПУ. 2001. С. 8-10.

Сайт Української асоціації маркетологів. URL: <http://www.uam.in.ua/ukr/about/>

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження / Сисоєва С. О., Соколова І. В: наук. видання. Київ, ВД ЕКМО, 2010.250с.

Сковорода Г.С. Дослідження, розвідки, матеріали: зб. наук. праць / Г.С. Сковорода. Київ: Наукова думка, 1992. 382 с.

Слободчиков, В. И. (1997). Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования. М., Вып. 7. С. 177-184.

Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка. Спеціальність – 013 Початкова освіта. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357.

Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: Навчальний посібник// М.Г.Стельмахович/ -К.:ІСДО, 1996., -248с.

Стефан Винсен-Ланкран, Себастьян Фотенхауэр Рекомендации ОЭСР/ЮНЕСКО по обеспечению качества...трансграничного высшего образования: текущее состояние имплементации. Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева. М.: Логос, 2013. 420 с.

Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи// Шлях освіти. К.,1996. С.24-25.

Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка /В.О.Сухомлинський. К.:Рад. шк., 1978. 263 с.

Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв.: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. Т.4. С. 58.

Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. – К. : Радянська школа, – 1976. – С. 60.

Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори в 5-ти т. Т.3. К.: Радянська школа, 1977. 670с.

Такман Б.В. Педагогическая психология: от теории к практике: пер.с.анг. М.: Прогресс, 2002. 572с.

Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти за ред. О. Савченко. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/program/60529/>. З екрану

Тишков, В. А. (2003). Реквием по этносу: исследования по социально-культурной антропологии. М.: Наука, 543 с.

Товканець Г.В. Сучасні підходи до гуманізації змісту професійної підготовки майбутнього педагога / Освіта для миру = Edukacija dla pokoju: з наук. пр.: у 2 т. / редкол.: Кремень В.Г., (голова), Коцур В.П., Ничкало Н.Г., Шльосек Ф. (заст. голови); Довгий С.О., Лук'янова Л.Б., Вовк М.П., Котун К.В. (члени редколегії). К.: Вид.-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т.2. С.124 – 133.

Товт М. Міжнародно-правовий захист національних меншин (тенденції сучасного розвитку). Ужгород: Інформаційно-видавниче агентство «ІВА», 2002. – 158 с. (Арк.1)

Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинский. Київ, 1949.

Філософія Стародавнього світу. Читанка з історії філософії / за ред. Г.І. Волинки // Філософія Стародавнього світу. Кн. 1. Київ : Довіра, 1992. 179 с.

Франко І.Я. Педагогічні погляди. Українська філологія. URL: [www.linsuistika.com.ua](http://www.linsuistika.com.ua).

Харченко, Т. Г. (2013). Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика. Луганськ : Вид.-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

Хома О.М. Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал. Суми, СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. №7 (61). С.111-121.

Хрестоматія по истории педагогики /Под общ. ред. С.А. Каменева. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005123688> ; с. 112.

Хрестоматія по истории педагогики /Под общ. ред. С.А. Каменева. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005123688> ; с. 300.

Центр для вашої шкільної спільноти. URL: <https://moiashkola.ua/>

Цимбалару, А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. Український педагогічний журнал. 2016. №1. С. 41-50.

Чернякова Ж. Ю. Інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. н., спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2012. 21 с.

Читання як важливий засіб соціалізації дитини: актуалізація поглядів В.О. Сухомлинського / Л Баліка, Г Шелюк // Інноватика у вихованні, 2019. - Вип. 10. - 137-143

Чудеса А. М. Інформаційно-цифрова компетентність педагога. – URL: <https://genezum.org/library/informaciyno-cyfrova-kompetentnist-pedagoga>

Шильцова Л.М. Інтегровані уроки мови й мовлення в початковій школі / Л. М. Шильцова, Л.О. Варзацька. Х.: Веста: В-цтво «Ранок», 2008.– 176с.

Эльконин, Б. Д. (1994). Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М.: Тривола, 168 с.

Этика маркетинговой деятельности. URL:<https://studfile.net/preview/6016232/page:39/>

Aaron Mandelbaum. The Basic Principles Of Ethical Communication (2020). URL: <https://paradoxmarketing.io/capabilities/knowledge-management/insights/ethical-communication-the-basic-principles>

Ábrahám András, Stefanik Krisztina & Ószi Tamásné (2018). Autizmus spektrum zavarral élő gyerekek és fiatalok együttnevelésének főbb kérdései. Gyógypedagógiai Szemle, 46.(3), pp. 196-214.

Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. Higher Education Studies, 10(3), 16. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>

Andreasen, A. R. (Ed.). (2001). Ethics in Social Marketing. Washington DC: Georgetown University Press.

Australian Council for Educational Research. (2015). Australian Report Volume 1: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Retrieved from: <https://research.acer.edu.au/talis/6>.

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), Accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia.

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), Accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia.

Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. (2011). National professional standards for teachers. Retrieved from [http://www.aitsl.edu.au/verve/resources/AITSL\\_National\\_Professional\\_Standards\\_for\\_Teachers.pdf](http://www.aitsl.edu.au/verve/resources/AITSL_National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf).

Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profile. (2019). Retrieved from <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals.pdf>.

Australian Report Volume 2: Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Australian Government Department of Education. Retrieved from: <https://research.acer.edu.au/talis/7>.

Autizmus Alapítvány (2007). Óvodai Program Autizmussal Élő Gyermekeket Nevelő Óvodák Számára. Készült a magyar állam és az Európai Unió (HEFOP 2.2.1-P.-

2004-11-0037/4.0) támogatásával. Online elérhető:<https://auti.hu/images/stories/ovodai-program-autizmussal-elo-gyermekeketnevelo-ovodak-szamara-aa.pdf>

Balázs Judit & Miklósi Mónika (2015). A gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve. Budapest: Semmelweis Kiadó.

Barber Michael, Donnelly Katelyn, Rizvi Saad «An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead». Institute for Public Policy Research, 2013. 78 c. URL: [https://www.insidehighered.com/sites/default/server\\_files/files/FINAL%20Embargoed%20Avalanche%20Paper%20130306%20\(1\).pdf](https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/FINAL%20Embargoed%20Avalanche%20Paper%20130306%20(1).pdf)

Bartos, S. E., & Banks, A. P. How do students learn critical thinking? Challenging the osmosis model. *History and Philosophy of Psychology*, 2015. 16(1), 36-40

Beauchampa, G., Clarke, L., Hulme, M., Murray, J. (2015). Teacher education in the United Kingdom post devolution: convergences and divergences. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 1-20

Bodnár Gabriella (2012): Tehetséggondozás az óvodában. URL: [www.kulhoniovodak.hu/images%20letoltes/konzvek/het\\_aranyalma.pdf](http://www.kulhoniovodak.hu/images%20letoltes/konzvek/het_aranyalma.pdf)

Bondar, T., Telychko, N., Tovkanets, H., Shcherban, T., & Kobal, V. Trends in Higher Education in EU Countries and non-EU Countries: Comparative Analysis. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (1Sup1), 2020. 77-92. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/224>.

Byrne, J., Jørgensen, T., Loukkola, T. (2013). Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project. Brussels: EUA Publications, 60 p.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.

[Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education](http://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention), 2001. URL: <https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention>.

Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. URL: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165>.

Csapó Benő & Vidákovich Tibor szerk. (2000): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Csepregi András & Stefanik Krisztina (2012). *Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Cseri Csilla & Zsarkó Beáta (2018). *Módszertani segédanyag autizmus spektrum zavarral küzdő gyermekek iskolai megsegítéséhez*. Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, Szeged. Online elérhető: <http://csmpsz.hu/wp-content/uploads/2019/01/Modszertani-segedanyag-autizmus-spektrum-zavarral-kouzdo-gyermekek-iskolai-megsegitesehez.pdf>.

Csikszentmihályi Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek- Flow az iskolában*, Nyitott könyvműhely, Budapest

Cultural Competence. URL: <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/cultural-competence/>

Czeizel Endre – Erős Erika (1995): Számadás a tálentomról – A Karinthy család genetikai elemzése. Budapest, Corvina Kiadó.

Darling-Hammond, L. (1997). Doing what matters most: Investing in quality teaching. New York: National Commission on Teaching and America's Future.

Definition and Selection of Competences. Theoretical and Conceptual Foundations (DESEKO) (2001-2002). Strategy Paper on Key Competences. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. [w. c.]: OECD, [w. y.]. 54 p.

Dombi Alice (2007): Tanári minta- mintatanár APC-Studio, Gyula.

Dombi, Alice & Kovács, Krisztina (2015): [Mentor Teacher Training in the Light of a Study at the University of Szeged](https://tner.polsl.pl/e40/a17.pdf). The New Educational Review, 15(2), pp. 201-210. <https://tner.polsl.pl/e40/a17.pdf>

Dovzhenko, T. (2020). Primary Education in Post-Corona Period: New Times - New Trends. Postmodern Openings, 11(2), 51–58. <https://doi.org/10.18662/po/11.2/157>

Dunfee, T. W., Smith, N. C., & Ross Jr, W. T. (1999). Social Contracts and Marketing Ethics. Journal of Marketing, 63(3), 14-32.

Education Reform Act, 1988. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

Egészségügyi szakmai irányelv – Az Autizmusról/Autizmus spektrum zavarokról; Emberi Erőforrások Minisztériuma – Egészségügyért Felelős Államtitkárság egészségügyi szakmai kollégium, Egészségügyi Közlöny, <https://kollegium.aeek.hu>, 2017.

ETUCE. (2008). Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. Brussels: ETUCE.

[http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en\\_web.pdf](http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf).

EUA. (2006). Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006. Brussels: EUA Publications 42 p.

EUA. (2010). EUA policy document on quality and quality assurance in the European Higher Education Area. URL: [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/EUA-QA-Policy-2010.sfl.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA-QA-Policy-2010.sfl.ashx)

EUA. (2010). Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles. Brussels: EUA Publications, p. 8. URL: <http://www.eua-cde.org/reports-publications.html>.

EUA. (2016). Doctoral education – taking Salzburg forward. Implementation and new challenges. Brussels: EUA Publications, 8 p.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2005). European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. URL: [http://www.enqa.eu/pubs\\_esg.lasso](http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso)

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. British Journal of Educational Studies 56, 1: 20-38.

Falus Iván & Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújlás eszköze? Pedagógusképzés .4.

Falus Iván (2007): A tanárrá válás folyamata. Gondolat, Budapest.

- Falus Iván szerk. (2001): A pedagógusok pedagógiája Tankönyvkiadó, Budapest.
- Feistritzer, C. E. (2019). The making of a teacher: A report on teacher preparation in the U.S. Washington, DC: National Center for Education Information.
- Ferrell, O. C., & Fraedrich, J. B. (1994). Business Ethics: Ethical Decision Making and Cases (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin, 6.
- [Fizel, Natasa \(2018\): A magyar polgári iskolai tanárképzés története \(1868-1947\) Esély az együttműködésre - Professzionizáció és intézményesülés](#) Gondolat Kiadó, Budapest.
- Flinders University. (2021). Retrieved from: <https://www.flinders.edu.au/study/courses/postgraduate-education>.
- Fraser, J. W. (2007). Preparing America's teachers: A history. New York: Teachers College Press.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., Gaske, J. (2008). Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues. Toronto: University of Toronto.
- Gardner, H (1997).: Rendkívüliek. Budapest, Kulturtrade Kiadó.
- Giddings, F.H. (1897). The theory of socialization. Macmillan.
- Goh, P. S. C., & Wong, K. T. (2015). Exploring the Challenges for Teacher Educators. Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education, 5(1), 37-45.
- Gore, J. M., Griffiths, T., & Ladwig, J. G. (2004). Towards better teaching: productive pedagogy as a framework for teacher education. Teaching and Teacher Education, 20, 375-387.
- Grossman, P. (2008). Responding to our critics: From crisis to opportunity in research on teacher education. Journal of Teacher Education, 59(1), 10 – 23.
- Győri Miklós (2012). A neurokognitív fejlődési zavarok viselkedésgenetikája. In. Bereczkei Tamás és Hoffmann Gyula (szerk.) Gének, gondolkodás, személyiség. Bevezetés a humán viselkedésgenetikába. (pp. 237–273.). Budapest: Akadémiai Kiadó,
- Győri Miklós (2014). A nyelv, a kommunikáció és a megismerés atipikus mintázatai és kapcsolatai autizmus spektrum zavarokban. In. Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.). Pszicholingvisztika. (pp. 1345–1382). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Győriné Stefanik Krisztina (2005). Az iskoláskorra vonatkozó prognózis kérdése autizmusban – a korai képességmintázat és a naiv tudatelméleti vonatkozású viselkedések szerepe. Doktori (PhD) disszertáció, ELTE Pszichológia Doktori Iskola, Kognitív Fejlődés Program, Budapest.
- Halstead, V. (2003). Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking. European Journal of Teacher Education, 26 (1), 63-75.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching: History and Practice, 6, 151-182.
- Harvey, B. (Ed.). (1994). Business Ethics: A European Approach. Hertfordshire UK: Prentice Hall International (UK), 15.

Hasgall A., Saene B., Borrell-Damian L. (2019). Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures: survey. Geneva: EUA Council for Doctoral Education, 40 p.

Hegyí Ildikó (1999): Fejlődési lépcsőfokok óvodáskorban, Okker Kiadó, Budapest.

Hoffman, W. M., Frederick, R. E., & Schwartz, M. S. (2001). Business Ethics: Readings and Cases in Corporate Morality (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

Homo psychologicus. – Elektronний ресурс. – Режим доступа : <https://makhniihistory.blogspot.com/2018/02/27.html>

Husbands, C. (2008). Reflections on issues in teacher education. United Kingdom submission to the Alliance. Institute of Education, University of London.

Improving recognition in the European Higher Education Area: an analysis of national action plans. URL: <https://rm.coe.int/improving-recognition-in-the-european-higher-education-area-an-analysi/168075ddda>.

Juhász Józsefné: A mentori munka a gyakorlatban. [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj\\_vizsga\\_uj\\_tudas-2szakmai-juhasz-Oktataskutato-és-Fejlesztő-Intézet](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-2szakmai-juhasz-Oktataskutato-és-Fejlesztő-Intézet)

Kennedy, Kerry J.(2017): Az új évszázad és azok a kihívások, amiket a fiatalok számára hoz: miként segíthetik az iskolák az ifjúságot a jövőben. in. Milyen lesz a jövő iskolája? (Fordította és válogatta: Mihály Ildikó) <http://www.ofi.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/milyen-lesz-jovo>.

Kneedler, P. California Assessing Critical thinking. In: A. Costa (Ed.), Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.1985.

Kömöczy Katalin (2001): A gyerek szükségleteire épített tanulás az óvodában, Fabula Bt.Budapest Nagy József 2008 A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. Iskolakultúra, 2-4. 31-38.

Kőpatakiné Mészáros Mária: Válaszolnak a mentorok <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=FAK3-Oktataskutato-és-Fejlesztő-Intézet>

Kosáné Ormai Vera (2001): A mi óvodánk, Okker Kiadó, Budapest.

Kovács Krisztina & Fáyné Dombi Alice (2015): Mentortanár szakos hallgatók mentorképe, mentorszerep-felfogása. In. Torgyik Judit (szerk.). Százarcú pedagógia. Komárno: International Research Institute, pp 319-331. <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/63KovacsKrisztina-FayneDombiAlice.pdf>

Kovács Krisztina (2015). Az óvodapedagógus feladata a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésében. Digitális tankönyv 8. fejezet. Online elérés: [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Az\\_vodapedaggus\\_feladata\\_a\\_sajtos\\_nevelsi\\_igny\\_gyermekek\\_nevelsben/](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Az_vodapedaggus_feladata_a_sajtos_nevelsi_igny_gyermekek_nevelsben/)

Kovács, K. (2017): Mentoring: Berufseinstieg in der Professionalisierung von PädagogInnen in Ungarn. ph publico, 12, 73–80. [https://www.phburgenland.at/fileadmin/user\\_upload/Forschung/Forschungsergebnisse/ph\\_publico/phpublico\\_12.pdf](https://www.phburgenland.at/fileadmin/user_upload/Forschung/Forschungsergebnisse/ph_publico/phpublico_12.pdf)



Kovács, Krisztina (2015): Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In. Arató, Ferenc (szerk.). Horizontok II.: A pedagógusképzés reformjának folytatása. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, pp.87-99. <https://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>

Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz. Európai referenciakeret. EU Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóság, Luxemburg, 2007, <http://www.mobilitas.hu/uploads/1/menu/824/fajlok/europai%20referenciakeret.pdf>.

Litavcová, E. (n.d.). T-test pre nezávislé výbery (nepárový t-test). Retrieved from <http://www.fhvp.unipo.sk/cvt/statistika/stbasic3.htm>

Loi d'orientation du 10.07.1989. URL: <http://www.siwadam.com/hmm/enf3.htm>

Lynne Eagle. Social marketing ethics. Report prepared for the national social marketing centre. URL: [https://www.thensmc.com/sites/default/files/public-files/NSMC\\_social\\_marketing\\_ethics.pdf](https://www.thensmc.com/sites/default/files/public-files/NSMC_social_marketing_ethics.pdf)

Mayo, P. (2020). The Corona Challenge to Higher Education. *Culture e Studi Del Sociale*, 5(1), 371–376. Retrieved from <http://www.cussoc.it/index.php/journal/issue/archive>

McCurdy, E. E. & Cole, C. L. (2014). Use of a Peer Support Intervention for Promoting Academic Engagement of Students with Autism in General Education Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44.(4), pp. 883–893

MCEECDYA. (2011). Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards & procedures. Retrieved 1 July, 2011, from <http://www.monash.edu> Monash University. (2021). Retrieved from: <https://www.monash.edu/study/courses/QueenslandUniversityofTechnology>. (2021). Retrieved from: <https://www.qut.edu.au/courses/master-of-education>.

Mesibov, G. B., Shea, V., Schopler, E. (2008). *Az autizmus spektrum zavarok TEACCH szemléletű megközelítése*. Budapest: Kapocs Kiadó.

Mihály Ildikó (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.

Mikrocenzus 2016 -8. A fogyatékos és az egészségi ok miatt korlátozott népesség jellemzői. KSH Kiadvány. Online elérés: [https://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet\\_8\\_fogyatekos\\_es\\_az\\_egeszsegi\\_ok\\_miatt\\_korlatozott\\_nepesseg\\_jellemzoi](https://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet_8_fogyatekos_es_az_egeszsegi_ok_miatt_korlatozott_nepesseg_jellemzoi)

Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújítása*

Nagy József–Nyitrai Ágnes–Vidákovich Tibor (2009): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8. éves korban*, Mozaik Kiadó, Szeged

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). URL: <https://education.wsu.edu/teacherresources/nationalboard/>

NSMC Social marketing ethics, URL: [https://www.thensmc.com/sites/default/files/publicfiles/NSMC\\_social\\_marketing\\_ethics.pdf](https://www.thensmc.com/sites/default/files/publicfiles/NSMC_social_marketing_ethics.pdf)

Oblinger, D., Wideman, M. (2011). Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation.

OECD. (2012). Education at a Glance. Paris: OECD Publishing.

Oktatási adatok, 2019/2020. Központi Statisztikai Hivatal (KSH). Online elérhető: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>

Őszi Tamásné (2020). Tantervi és Módszertani Útmutató Füzetek. Útmutató Autista Tanulók Integrált Neveléséhez. Eger: Eszterházy Károly Egyetem.

Őszi Tamásné és mtsai. (2016). Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a köznevelésben Működésük minimális és optimális szakmai feltételrendszere. Készült a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. és az Autisták Országos Szövetsége megbízásából. Online elérhető <https://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/11/Aj%C3%A1nl%C3%A1sok.pdf>

Penelope, M., Earley, D. & Michelli. N. (2011). Teacher Education Policy in the United States: Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations. New York, NY : Taylor & Francis Routledge.

Petrasová, A. et al. Level of critical thinking in primary education teacher master students. In: INTED 2019,13th International Technology, Education and Development Conference, March 11th-13th, 2019 — Valencia, Spain.

Petrasová, A. Spôsobilosť kriticky mysliet' ako determinant transformácie systému výchovy a vzdelávania. In: Науковий вісник Мукачівського державного університету Серія «Педагогіка та психологія» Випуск 2 (8)', 2018.

Petrasová, A., 2019. Od kritického myšlení ke globálnímu občanství. Příklady dobré praxe. Praha: Národní ústav pro další vzdělávání, s.39, 2019a.

Petrasová, A., Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: (Sprievodca zavádzaním štandardov). Prešov: Rokus, 2008. 136 s.

Philip Kotler, Veonica Wong, John Saunders, Gary Armstrong. Principles of marketing. 2005. URL: <http://library.wbi.ac.id/repository/212.pdf>

R Development Core Team. (2011). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <http://www.r-project.org/>

Rácz Zsuzsanna (2011). Akadály nélkül. Modellprogram az autizmussal élő gyerekek óvodai integrációjának elősegítéséhez. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel URL: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel URL: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13144&URLDO=DOTOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URLDO=DOTOPIC&URL_SECTION=201.html).

Renzulli, J.(1979): What makes giftedness: A reexamination of the definition of the gifted and talented. Ventura (California), Ventura County Superintendent of Schools Office.

Revised code of good practice in the provision of transnational education. June 2007.  
URL: [https://www.enic-naric.net/fileusers/REVISED\\_CODE\\_OF\\_GOOD\\_PRACTICE\\_TNE.pdf](https://www.enic-naric.net/fileusers/REVISED_CODE_OF_GOOD_PRACTICE_TNE.pdf).

Revised Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications (adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its fifth meeting, Sèvres). URL: [https://www.enic-naric.net/fileusers/FINAL\\_REVISED\\_Recomm\\_\\_for\\_Rec\\_Foreign\\_Qualif\\_29%2006%2010\\_\(PUBLISHED\)\(1\).pdf](https://www.enic-naric.net/fileusers/FINAL_REVISED_Recomm__for_Rec_Foreign_Qualif_29%2006%2010_(PUBLISHED)(1).pdf).

Rosen, D., & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A New Generation of Learners and Education. *Computers in the Schools*, 25(3–4), 211–225.  
<https://doi.org/10.1080/07380560802370997>

Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B. & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55.(11), pp. 1227–1234.

Rutter, M. (1999). The Emmanuel Miller Memorial Lecture 1998. Autism: Two-way Interplay between Research and Clinical Work. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40.(2), 169-188.; [magyarul: Rutter, M. (2007). Autizmus – a kutatás és a klinikum közötti kétirányú kölcsönhatás (fordította: Györi M.). Budapest: Kapocs.]

Schlag, T. (2021). Religious, Digital, Distant Communication? Perceptions of Religious Education in Times of Corona and Implications for the Practice of Public Religious Interpretation. *ZEITSCHRIFT FÜR PADAGOGIK*, 67(1), 19–34.

Schmehl Júlia (2008). Az autizmussal élők nevelésében, oktatásában, fejlesztésében alkalmazott eljárások. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. Online elérhető: [https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi\\_dokumentumok/Bemeneti\\_kompetenciak\\_meresi\\_ertekelesi\\_eszkozrendszerenek\\_kialakitasa/3\\_1284\\_017\\_110131.pdf](https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Bemeneti_kompetenciak_meresi_ertekelesi_eszkozrendszerenek_kialakitasa/3_1284_017_110131.pdf)

Scottish Intercollegiate Guidelines Network (SIGN). (2016) Assessment, diagnosis and interventions for autism spectrum disorders. Edinburgh: SIGN; 2016. (SIGN publication no. 145). Online elérhető: <http://www.sign.ac.uk>

Setiawan, B., & Iasha, V. (2020). CORONA VIRUS DISEASE 2019: THE PERSPECTIVE OPINION FROM PRE-SERVICE ELEMENTARY EDUCATION TEACHER. *Education, Sustainability And Society*, 3(2), 47–50.  
<https://doi.org/10.26480/ess.02.2020.47.50>

Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group (contributors to the document are provided in the Annex). 18 October 2004. URL: [https://www.aqu.cat/doc/doc\\_24496811\\_1.pdf](https://www.aqu.cat/doc/doc_24496811_1.pdf)

Sharing Quality Higher Education Across Borders: A Statement on Behalf of Higher Education Institutions Worldwide. URL: [https://iau-aiu.net/IMG/pdf/statement\\_sharing\\_quality.pdf](https://iau-aiu.net/IMG/pdf/statement_sharing_quality.pdf).

Simó Judit, Mahlerné Köffner Anikó, Schenk Lászlóné & Ószi Tamásné (2009). Szemelvénygyűjtemény Az autizmus-szemponútú, infokommunikációs akadálymentesítés alapelvei a szolgáltatók és a szolgáltatósszervezők számára c. kurzusokhoz. Fogymatékos

Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. Online elérhető: <https://fszk.hu/wp-content/uploads/2017/08/ASZK-Szemelvenygyujtemeny.pdf>

Šimonová, I. (2010). *Styly učení v aplikacích eLearningu*. Hradec Králové: MILOŠ VOGNAR – M&V.

Snoek, M. et al. (2009). *Teacher quality in Europe: comparing formal descriptions*. Retrieved from: [https://pure.hva.nl/ws/portalfiles/portal/7280222/ATEE\\_2009.pdf](https://pure.hva.nl/ws/portalfiles/portal/7280222/ATEE_2009.pdf).

Statistic, L. (n.d.). *Binomial Logistic Regression using SPSS Statistics*. Retrieved from <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/binomial-logistic-regression-using-spss-statistics.php>

Stefanik Krisztina & Ószi Tamásné (2013). *Egy régi-új ismerős: az autizmus spektrum korszerű pedagógiája*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2013. évi különszám, pp. 109–115.

Stefanik Krisztina & Prekop Csilla (2015). *Autizmus spektrum zavarok*. In: Balázs Judit & Miklósi Mónika (2015). *A gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve*. (pp. 61–68). Budapest: Semmelweis Kiadó.

Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). *Coronavirus pushes education online*. *Nature Materials*, 19(6), 687–687. <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>.

Sursock, A. (2011). *Examining Quality Culture – Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy*, p. 57, based on Daniellou, F., Simard, M. & Boissières, I. 2009, *Facteurs humains et organisationnels de la sécurité industrielle: un état de l'art*.

Szivák Judit (2004): *A reflektív gondolkodás fejlődése*. Gondolat, Budapest.

Tardif, M. (2006). *Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques*. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(16), 173 – 185.

Teacher Education Ministerial Advisory Group. (2015). *Action now: Classroom ready teachers*. Research report. Canberra, ACT: Australian Government.

The Report & Education for All (EFA). URL: <https://en.unesco.org/gem-report/report-education-all-efa>

TheUniversityofNewcastle.(2021). Retrieved from: <https://www.newcastle.edu.au/degrees/master-education>.

TheUniversityofNotreDame.(2021).Retrieved from: <https://www.notredame.edu.au/programs/fremantle/school-of-education/postgraduate/master-of-education-leadership-and-management>.

Thomson, S., & Hillman, K. (2018). *The Teaching and Learning International Survey 2018*.

Thomson, S., & Hillman, K. (2020). *The Teaching and Learning International Survey 2018*.

Torraco R. (2005). *Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples*. *Human Resources Development Review*, 4, P. 356–367.

TorreanceUniversity.(2021). Retrieved from: <https://postgradaustralia.com.au/institutions/torrens-university-australia/courses/master-of-education-special-education-advanced>.

Tovkanets Oksana, Tovkanets Anna. Cross-border cooperation between Ukraine and Slovakia and its role in development european education / Cezhraničná spolupráca medzi Ukrajinou a Slovenskom a jej úloha vo vývoji európskeho vzdelávania. Premeny školy a učiteľské vzdelávanie v historickom kontexte a nové perspektívy Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou Prešovskej univerzity v Prešove pri príležitosti 70. výročia založenia Pedagogickej fakulty v Prešove Prešov 6. – 7. február 2019. C. 483 – 490.

Trencsényi László (2001): „Szentől szemben” esetek és /bal/esetek a tanár-diák viszonyban PolgART, Budapest.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2020). The Condition of Education 2020 (NCES 2020-144)/ URL: <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/sld>

University of Pennsylvania. URL: <https://catalog.upenn.edu/>

University of Sydney.(2021). Retrieved from: <https://www.sydney.edu.au>.

University of Tasmania.(2021). Retrieved from: <https://www.utas.edu.au/courses/cale/courses/e7h-master-of-education>.

US Department of Education (2001). Strategic plan 2002 – 2007.

Walsh, K. Teaching tools: What if? What else? What then? A critical thinking game. Nurse Educator, vol. 22, n. 5, pp. 9–12., 2017.

Young, J, Hall, C. (2004). Introduction: Oceans apart? Teaching and teacher preparation in Canada and the United Kingdom. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 32.

Zounek, J. P. S. (2012). E-learning: Učení (se) s online technologiemi. Praha: Wolters Kluwer.

1. ~~Критический анализ преподавания преподавания в педагогическом образовании [2019/20]~~

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Авшенюк Наталія Миколаївна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ.

**Бургерова Яна** - доктор філософії, професор, кафедра природничих і технічних дисциплін, педагогічний факультет, Пряшівський університет в Пряшеві (Словаччина) / **Burgerova Yana** – Prof. Ing., PhD., Katedra prírodovedných a technických disciplín, Pedagogická fakulta Prešovská univerzita v Prešove.

**Огієнко Олена Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

**Товканець Ганна Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Горват Маріанна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Демень Пірошка** – Д-р, доцент Університет Бабеш-Боляй, Клуж, Румунія, кафедра педагогіки та прикладної дидактики / **Demen Piroshka** - Dr., associate professor Babeş-Bolyai University Cluj, Romania Departament of Pedagogy and Applied Didactics (Румунія).

**Домбі Аліса Фаїне** – доктор габілітований, професор, Педагогічний факультет ім. Дюли Югаса, Сегедський університет, м. Сегед (Угорщина) / **Fáyiné prof. dr.Dombi Alice**, egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Hungary

**Домбі Марія Адрієн** – асистент, Педагогічний факультет ім. Дюли Югаса, Сегедський університет, м. Сегед (Угорщина) / **Dombi Mária Adrienn**, tanársegéd, Szegedi Tudományegyetem, JGYPK, Szeged, Hungary.

**Ковач Крістіна** – доцент, Сегедський університет Югаса Дюли Педагогічний факультет, Інститут прикладної педагогіки (Угорщина) / **Kovach Kristina** - főiskolai docens Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet.

**Кузьма-Качур Марія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Лавренова Марія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Лалак Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Ліба Оксана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Молнар Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Петрасова Аліца** – доцент кафедри природничо-наукових та технічних дисциплін, Пряшівський університет, Словаччина.

**Піскура Володимир** – доцент, доктор філософії, кафедра природничих і технічних дисциплін, педагогічний факультет, Пряшівський університет в Пряшеві (Словаччина) / **Piskura Volodymyr** - katedra prírodovedných a technických disciplín, Pedagogická fakulta Prešovská univerzita v Prešove..

**Рего Ганна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Ужгород.

**Фенчак Любов Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Хома Ольга Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Кравченко Тетяна Миколаївна** – здобувач наукового ступеня доктора філософії, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

**Кришинець-Андріюш Катерина Олександрівна** – здобувач наукового ступеня доктора філософії, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Лабощ Катерина Ярославівна** – здобувач наукового ступеня доктора філософії, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Семініхіна Наталія Михайлівна** – викладач кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, здобувач наукового ступеня доктора філософії, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ).

**Сіладі Василь Васильович** – старший викладач, відділення англійської філології, Закарпатський угорський інститут імені Ференці Ракоці II, здобувач наукового ступеня доктора філософії, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Гей Аліна Олексіївна** – студентка ОС «Магістр», спеціальність «Початкова освіта», Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Гельбич Вікторія Вікторівна** – студентка ОС «Магістр», спеціальність «Початкова освіта», Мукачівський державний університет, м. Мукачево.



# МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: [www.msu.edu.ua](http://www.msu.edu.ua)

E-mail: [info@msu.edu.ua](mailto:info@msu.edu.ua), [pr@mail.msu.edu.ua](mailto: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/>